

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Самадова Зарина Абдулахатовна

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ
СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.2. - Теория и методика обучения и воспитания: музыка, музыкальное искусство (дополнительное образование) (педагогические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 Развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности как педагогическая проблема	26
1.1 Творческий потенциал подростка как объект развития в условиях вокально-театральной деятельности	26
1.2 Сущность и содержание вокально-театральной деятельности как средства развития творческого потенциала подростков.....	41
1.3 Модель развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности и педагогические условия ее эффективной реализации	60
Выводы по 1 главе.....	81
ГЛАВА 2 Экспериментальное исследование эффективности развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности	85
2.1 Диагностика уровня креативности подростков в условиях вокально-театральной деятельности	85
2.2 Внедрение модели развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности	117
2.3 Анализ динамики развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности	139
Выводы по 2 главе.....	154
Заключение	159
Литература.....	165
Приложения.....	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется рядом обстоятельств, которые отражают экзистенциальные, социальные и непосредственно образовательные потребности конкретной личности, общества и государства. Экзистенциальность данной тематики заключается в том, что креативность считается ключевым навыком для успешной жизни. Подростки, как будущие лидеры, нуждаются в поддержке своего творческого потенциала. Музыкально-театральная деятельность, особенно с акцентом на вокал, является перспективным инструментом, предлагая уникальные возможности для творческого развития подростков. Социальные потребности объясняются ростом интереса к музыкальным театрам и мюзиклам среди детей и подростков. Родители все чаще выбирают для своих детей занятия в детских музыкальных театрах, осознавая уникальные преимущества, которые предлагают такие занятия. Участие в музыкально-театральных занятиях способствует всестороннему развитию детей, включая развитие вокальных, театральных и хореографических навыков, мастерство актерской игры, импровизацию, физическое развитие, а также улучшение коммуникативных навыков, интеллекта и эмпатии подрастающего поколения.

Вокальный жанр занимает особое место в развитии личности и образовании, что делает его критически важным для использования в педагогической деятельности в контексте влияния на подростков. Вокальное обучение, как центральный элемент музыкально-театральных студий, не только развивает музыкальные способности, но и способствует креативности, эмоциональному интеллекту и коммуникативным навыкам. Педагогика, особенно вокально-театральная, с ее интегративными свойствами, выделяется как ключевое направление, доказавшее свою способность интенсивно развивать креативные способности детей в различных видах деятельности, включая вокально-театральную. Это особенно актуально в условиях дополнительного

образования, которое носит гуманистический характер и охватывает все уровни вовлеченности — от вводного до профессионально значимого.

Несмотря на существование исследований изучающих творческий потенциал подростков и его развитие на музыкально-театральных занятиях (Г.Д. Стауне, О.А. Калимуллина, Л.С. Рогачева), отмечается недостаток систематических исследований, специально связывающих креативный потенциал подростков с их вокальным развитием в рамках вокально-театральных занятий. Этот пробел делает тему настоящего исследования особенно актуальной, поскольку оно направлено на разрешение данной проблемы, предоставляя научно обоснованные данные о роли вокального обучения в развитии креативности подростков.

Исследование соответствует современным социокультурным и нормативным требованиям, которые рассматривают креативность и возможность ее развития как важное качество во всех сферах жизни. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа развития образования подчеркивают важность создания условий для развития творческого потенциала учащихся. Кроме того, существуют государственные инициативы, реализуемые в Домах детского и юношеского творчества, в Домах культуры, ДМШ, центрах эстетического воспитания показывают, что заявленная в диссертации тематика соответствует национальным образовательным приоритетам, особенно в контексте гуманистического подхода к дополнительному образованию детей.

Обобщая сказанное можно утверждать, что актуальность темы исследования обусловлена устойчивым интересом личности, общества и государства к музыкально-театральной деятельности, важностью вокального обучения для развития творческого потенциала подростков, пробелами в существующих исследованиях и соответствием образовательной политике России.

Такой подход позволит не только теоретически обосновать существующие проблемы в данной предметной области знания, но и

предоставить новый взгляд на роль вокала в развитии подростков, разработать действенные инструменты, позволяющие педагогам на практике выявлять и эффективно развивать творческий потенциал подрастающего поколения.

Степень разработанности темы исследования. Творческие способности, определяющие процессы открытий, изобретений и зарождения новых идей, изучались многими учеными. Среди них Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Э. де Боно, М. Вертгеймер, Д. Гилфорд, К. Дункер, В.П. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е.П. Ильин, В.Т. Кудрявцев, В.А. Левин, Н.С. Лейтес, А.Н. Лук, О.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Р.С. Немов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, Б.М. Теплов, Л.Л. Турова, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич. Эти работы заложили теоретическую основу для понимания творчества как комплексного феномена, включающего когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты. Однако они не фокусируются на специфических видах деятельности, таких как вокально-театральная.

Творческий потенциал как составляющая творческого процесса рассматривался в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.И. Загвязинского, М.В. Колосовой, И.С. Кона, Ю.Н. Кулюткина, В.Ю. Лешера, А.М. Матюшкина, Н.И. Наумовой. Эти исследования подчеркивают роль среды, мотивации и педагогической поддержки в развитии творческого потенциала, но практически не касаются его проявления в музыкально-театральных практиках.

Потенциал творчества в контексте досуговой деятельности изучали Э.И. Медведь, Н.А. Опарина, Г.И. Грибкова. Их работы акцентируют внимание на значении неформальных образовательных сред для развития креативности, но не углубляются в специфику вокально-театральных занятий.

Развитие творческого потенциала подростков через музыкальную деятельность рассматривали Л.М. Абелян, Б.В. Асафьев, Е.А. Гембицкая, Д.Б. Кабалевский, Д.К. Кирнарская, Г.Д. Стаунэ, М.П. Стуль, Б.М. Теплов, Р.А. Тельчарова, В.В. Медушевский, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский. Эти исследования

подчеркивают роль музыки в формировании эстетического вкуса, эмоциональной выразительности и когнитивных способностей, однако вокальная подготовка как самостоятельный фактор развития творческого потенциала остается за пределами их внимания.

Вопросы вокального развития затрагивались в работах Л.Л. Алексеевой, В.А. Багадурова, Т.Л. Беркман, Н.А. Ветлугиной, Л.Г. Дмитриевой, В.В. Емельянова, А.Г. Менабени, Т.Н. Овчинниковой, Д.Е. Огороднова, Г.П. Стуловой, Н.М. Черноиваненко. Эти исследования сосредоточены на методиках вокальной подготовки, развитии голосового аппарата и дыхательных техник, но они не связывают вокальное развитие с творческим потенциалом в контексте театральной деятельности.

Анализ зарубежных работ, таких как исследования музыкального развития подростков (D. Müllensiefen, P. Elvers, K. Frieler), влияние музыкального обучения на их когнитивное развитие (E. A. Miendlarzewska, W. J. Trost), показывает, что они охватывают довольно широкие аспекты музыкального образования, но не уделяют внимания специфической роли вокала в театральной деятельности.

Исследования в области драматургии (M.P. Celume, M. Besançon, F.Zenasni), подчеркивают связь театральных практик с развитием креативности, но не интегрируют в себе вокальную подготовку. Это подтверждает имеющийся пробел в изучении вокально-театральной деятельности как средства развития творческого потенциала подростков и говорит о недостаточной изученности данной проблемы.

За последние 20 лет были написаны и защищены диссертации, авторы которых обращались к различным аспектам проявления творческого потенциала подростков в условиях музыкально-театральной деятельности. Г.Д. Стаунэ (2007 г.) в диссертации "Развитие творческого потенциала подростка средствами театрального искусства" исследовал влияние театральных искусств на творческое развитие подростков. Автор подчеркивал исключительную роль театральной деятельности в формировании креативности, но не уделял

должного внимания вокальной составляющей, ограничиваясь общими аспектами театрального искусства. О.А. Калимуллина (2009 г.) в своей диссертации «Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик» рассматривала музыкальные аспекты как средство развития творческих способностей. Однако исследование не углубляется в анализ вокальной подготовки и ее специфического вклада в творческий процесс. В диссертации Л.С. Рогачевой (2017 г.) «Духовно-нравственное воспитание подростков средствами музыкально-театральную деятельность в детском творческом объединении» внимание автора сосредоточено на этических и нравственных аспектах музыкально-театральной деятельности. Вокальное развитие в данном контексте упоминается лишь косвенно, без детального анализа его роли в формировании творческого потенциала.

Данные исследования внесли значительный вклад в понимание роли музыкально-театральных практик в развитии подростков, однако они не рассматривают вокальную подготовку как центральный элемент вокально-театральной деятельности. Кроме того, в работах отсутствует систематический подход к изучению взаимосвязи между вокальным развитием и творческим потенциалом, что создает значительный пробел в теории, методике и практике вокальной и театральной педагогики.

Следовательно, основной пробел известных академических и прикладных работ заключается в отсутствии комплексных исследований, связывающих вокальную подготовку с развитием творческого потенциала подростков в контексте вокально-театральной деятельности. Вокальная подготовка, включающая дыхательные упражнения, развитие голосового аппарата и эмоциональную выразительность, играет ключевую роль в гармонизации физического, интеллектуального и эмоционального развития подростков. Однако этот аспект пока не получил должного внимания.

Таким образом, фактическое отсутствие систематического подхода к изучению данной взаимосвязи делает необходимой поиск и разработку новых

теоретических и практических моделей, педагогических условий и методов развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности.

Сказанное дает основание сформулировать ряд **противоречий** между:

– социальным запросом на формирование творчески активных детей подросткового возраста, способных к инновационному мышлению, и ограниченным доступом подростков к качественным программам вокально-театрального образования;

– объективной необходимостью развития творческого потенциала подростков как ключевого условия их личностной и социальной самореализации и недостаточной разработанностью целостной педагогической модели, интегрирующей в себе синергетический эффект вокальной и театральной деятельности;

– потребностью в использовании интерактивных, деятельностных методов (импровизация, ансамблевая работа, проектные постановки) для активизации творческого потенциала подростков и доминированием репродуктивных подходов в дополнительном образовании.

– имеющимися теоретическими обоснованиями роли вокального и театрального развития как катализатора творческого роста подростков и отсутствием эмпирически подтвержденных методик, связывающих вокально-театральную подготовку с динамикой их креативности.

– необходимостью учета возрастных особенностей подростков (эмоциональная лабильность, потребность в самовыражении) при проектировании образовательных программ, направленных на развитие их творческого потенциала и универсализацией учебных планов в музыкальных школах и театральных студиях.

Указанные противоречия определили **проблему исследования**: каковы педагогические условия, модель и средства вокально-театральной деятельности, обеспечивающие эффективное развитие творческого потенциала

подростков в системе дополнительного образования, с учетом их возрастных особенностей и современных социокультурных реалий?

Актуальность данного направления, степень научной разработанности проблемы исследования являются основаниями для формулировки темы диссертации: *«Развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности»*.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и модель, обеспечивающие устойчивое и динамичное развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности в системе дополнительного образования.

Объект исследования: развитие творческого потенциала подростков в системе дополнительного образования.

Предмет исследования: педагогические условия и модель развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности в условиях дополнительного образования.

Гипотеза исследования: развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности будет эффективным при условии:

– интеграции вокальной подготовки с театральной деятельностью, когда вокальная подготовка, включающая дыхательные техники, развитие голосового аппарата и эмоциональную выразительность, формирует техническую основу для уверенного исполнения, обеспечивая физиологическую и психологическую стабильность подростков, а театральная деятельность, включающая ансамблевое взаимодействие, импровизацию и сценическое воплощение образов, стимулирует креативность, эмоциональное самовыражение и социальные навыки подростков, создавая тем самым синергетический эффект способствующий развитию творческого потенциала подростков;

– применения авторской модели, основанной на бинарном характере творческого потенциала («акколада»), объединяющим дисциплину и свободу, логику и спонтанность, индивидуальную и коллективную работу и имплицитно

продуцирующим уникальную образовательную среду, где подростки развивают как технические, так и креативные способности, соответствующие их потребности в балансе между самореализацией и социальной принадлежностью.

– учёте возрастных особенностей подростков через адаптацию методов вокально-театральной деятельности к системе дополнительного образования и создание поддерживающей образовательной среды, включающей игровые (импровизационные упражнения), проектные (создание театральных постановок) и ансамблевые формы (хоровое пение, групповые сцены), что позволит создать безопасную среду для экспериментов и самовыражения и поможет подросткам преодолеть эмоциональные барьеры, связанные с их возрастными изменениями;

– систематического использования комплексного диагностического инструментария, включающего наблюдение, экспертные оценки и специализированные тесты на креативность, в совокупности позволяющие измерять музыкальное мышление, творческую оригинальность и другие аспекты креативности, объективно выявлять индивидуальные особенности подростков, оценивать прогресс их творческих способностей и обеспечивать корректировку педагогических стратегий, необходимых для достижения устойчивых творческих результатов подростков.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические предпосылки интеграции вокальной и театральной деятельности как основы и средства развития творческого потенциала подростков в системе дополнительного образования.

2. Разработать и экспериментально апробировать авторскую модель развития творческого потенциала подростков, включая обоснование каждого из ее структурно-содержательных компонентов, обеспечивающих синергию дисциплинарного, ансамблевого и импровизационного компонентов вокально-театральной деятельности.

3. Концептуализировать педагогические условия развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, используя идею о бинарном характере творческого потенциала («акколада») личности, являющуюся ядром построения авторской модели.

4. Теоретически обосновать и экспериментально подтвердить закономерное влияние вокально-театральной деятельности на гармонизацию возрастных особенностей подростков и ведущую роль в этом процессе занятий вокалом.

5. Разработать комплексный критериально-диагностический инструментарий для оценки динамики развития творческого потенциала подростков с учетом их индивидуальностей, возрастных особенностей и личностных проявлений в условиях дополнительного образования.

6. Сформулировать научно-методические рекомендации для педагогов дополнительного образования, направленные на повышение эффективности вокально-театральной деятельности как средства развития творческого потенциала подростков и адаптировать их к возрастным особенностям детей подросткового возраста и социокультурному контексту.

Методологическую основу исследования составляют междисциплинарный синтез подходов, включающий:

– *аксиологический подход* (А. Бергсон, М.С. Каган, К. Ясперс), рассматривающий творческий потенциал как ценность, формируемую в процессе художественной деятельности;

– *синергетический подход* (В. М. Бехтерев, Э. Ф. Зеер, И. Пригожин, Р. Б. Фуллер, Г. Хакен), обосновывающий взаимосвязь вокальной и театральной деятельности как фактора креативного развития подростков;

– *системный подход* (В.Г. Афанасьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Б.П. Юсов) позволивший исследовать творческий потенциал подростков как целостную систему, включающую когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты;

– *деятельностный подход* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А. Дистервег,

А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), раскрывающий механизмы развития творчества через интерактивные формы вокально-театральной практики.

– *интегративный подход* (Б. М. Кедров, В. Н. Панфёров, М. С. Пак, А. А. Сычев), обеспечивающий синтез методов музыкальной и театральной педагогики;

– *возрастно-адаптированный подход* (Л.И. Божович, Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин), направленный на учет психофизиологических особенностей подросткового возраста.

В качестве методологических принципов в исследовании использовались принципы театральной педагогики (К.С. Станиславский, М. Чехов), адаптированные для вокально-сценической работы с подростками; музыкального образования (Д.Б. Кабалевский, Л.Л. Алексеева), модифицированные с целью интеграции с театральными технологиями; интеграции для объединения вокальной техники (дыхание, артикуляция) с театральной выразительностью (импровизация, ансамбль); бинарности («акколада») для обеспечения баланса между дисциплиной и свободой, логикой и спонтанностью; триангуляции позволяющего органично сочетать количественные (тесты креативности) и качественные (экспертные оценки, наблюдение) методы диагностики результатов исследования.

Теоретическая основа исследования:

– труды, раскрывающие сущность творчества (Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, Р. Холмен, М.Г. Ярошевский и др.);

– положения о развитии творческих способностей (Л.А. Большакова, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.К. Кирнарская, А.Л. Леонтьев, А.Н. Лук, А.И. Матюшкин, Л.А. Пономарев, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.);

– работы, в которых творческая активность рассматривается как системообразующее качество личности (Е.Л. Барышникова, Л.Ф. Блинова, М.И. Данилов, В.Н. Дружинин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская, Е.Л. Яковлева, М.Г. Ярошевский);

– исследования К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.И. Загвязинского, И.С. Кона, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкин, Э.И. Медведь, Н.И. Наумова, Н.А. Опариной и др., посвященные изучению творческого потенциала личности;

– теория развития творческого потенциала подростков в условиях музыкальной деятельности привлекали внимание Л.М. Абелян, Б.В. Асафьева, Е.А. Гембицкой, Д.Б. Кабалевского, Д.К. Кирнарской, Г.Д. Стаунэ, М.П. Стуль, Б.М. Теплова, Р.А. Тельчаровой, В.В. Медушевского, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского;

– исследования раскрывающие, специфику музыкально-театральной деятельности подростков (В.М. Букатов, Н.А. Ветлугина, З.А. Гаврилова, М.Ф. Головина, П.М. Ершов, А.П. Ершова, Ю.А. Литовко, Л.М. Некрасова, Л.А. Никольский, Т.Г. Пеня, Л.Л. Пилипенко, Ю.И. Рубина, А.И. Савостьянов, Н.И. Сац, О.Н. Соколова-Набойченко, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов, В.Н. Чепуров, Е.К. Чухман, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и др.);

– теоретические разработки, направленные на вокальное развитие подростков и разработку методики их вокального обучения и воспитания (Л.Л. Алексеева, В.А. Багадуров, Т.Л. Беркман, Н.А. Ветлугина, Л.Г. Дмитриева, В.В. Емельянов, А.Г. Менабени, Т.Н. Овчинникова, Д.Е. Огороднов, Г.П. Стулова, Н.М. Черноиваненко и др.).

Методы исследования. Исследование базируется на комплексе взаимодополняющих методов, соответствующих его цели, задачам и методологическим основаниям.

В качестве *теоретических методов* использовались: анализ, направленный на изучение научных трудов по педагогике, психологии творчества, музыковедению и театральной антропологии для выявления закономерностей развития творческого потенциала подростков; сравнительно-сопоставительный метод с целью обобщения отечественного и зарубежного опыта интеграции вокальной и театральной деятельности в образовании; теоретическое моделирование для построения авторской модели «акколада» на

основе синтеза принципов музыкальной педагогики и театральной антропологии; прогностический метод позволивший сформулировать педагогические условия, обеспечивающие эффективность авторской модели.

Эмпирические методы включали: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы; метод включенного наблюдения (фиксация поведенческих и эмоциональных реакций подростков в процессе вокально-театральных занятий; метод экспертной оценки с привлечением независимых экспертов (педагогов-вокалистов, театральных режиссеров) для анализа творческих работ и выступлений подростков по критериям: креативность (оригинальность интерпретации, импровизация), техническое мастерство (вокальная интонация, сценическая выразительность), социальная включенность (ансамблевое взаимодействие), а также психодиагностические методики, анкетирование и интервьюирование.

Методы обработки данных заключались в статистической обработке данных с использованием t-критерий Стьюдента и корреляционного анализа; интерпретации результатов наблюдения, экспертных заключений и открытых вопросов анкет через метод контент-анализа; триангуляции полученных результатов.

База исследования: ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера» вокальное отделение (младшая группа 9-10 лет – 24 человека, средняя группа – 32 человека; старшая группа 12-15 лет – 15 человек) и Детской студии Московского государственного академического Детского музыкального театра имени Н.И. Сац (младшая группа 6-9 лет – 31 человек; средняя группа «А» 9-10 лет – 54 человека; средняя группа «Б» 11-12 лет – 49 человек; старшая группа 12-15 лет – 23 человека). Всего – 228 чел.

Этапы исследования. В соответствии с логикой решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы исследование проводилось в три этапа с 2019 по 2025 гг.

Первый этап (2019–2020 гг.) – теоретико-аналитический, на котором осуществлялся анализ научной литературы в области педагогики творчества,

музыкального образования и театральной антропологии, формулировка понятийного аппарата исследования; диагностика исходного уровня креативности, эмоционального интеллекта и социальных навыков подростков (228 чел.) с применением тестов образной и вербальной креативности, опросника эмоционального интеллекта и др. Проводились работы по проектированию концептуальной модели «акколада», интегрирующей вокальную подготовку и театральную деятельность и созданию диагностического инструментария для оценки динамики творческого потенциала. В результате были выявлены педагогические условия реализации модели, подготовлена программа эксперимента.

Второй этап (2021–2023 гг.) – опытно-экспериментальный проводился на базе ДМШ им. А.Б. Гольденвейзера (вокальное отделение) и детской студии театра им. Н.И. Сац. В рамках данного этапа осуществлялось внедрение авторских методик, включающих интеграцию вокальных упражнений (дыхание, артикуляция) с театральными импровизациями; ансамблевые формы работы (хоровое пение, групповые этюды), проектные постановки (мини - концерты, спектакли). В результате мониторинга указанных процессов получены первичные данные о динамике креативности и социальной адаптации подростков; выявлены устойчивые корреляции между вокально-техническими навыками и уровнем импровизации.

Третий этап (2024–2025 гг.) – аналитико-обобщающий включал в себя сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента (t-критерий Стьюдента), корреляционный анализ взаимосвязи вокальных навыков и креативности, качественную интерпретацию результатов, формулировку выводов исследования с подтверждением синергетического эффекта интеграции вокальной и театральной деятельности и обоснованием роли модели «акколада» в гармонизации возрастных особенностей подростков.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Предложен и научно обоснован концептуальный характер авторского термина «акколада», содержательно раскрывающий бинарный характер

творческого потенциала подростков и процессуально доказывающий, что развитие креативности может быть достигнуто за счёт синергии противоположных элементов: дисциплины и свободы, логики и спонтанности, индивидуальной и коллективной деятельности.

2. Создана модель развития творческого потенциала подростков, построенная на основе принципа бинарной интеграции и включающая ряд взаимосвязанных блоков, основными из которых являются мотивационно-целевой (гармонизация физического, эмоционального и социального развития); содержательно-технологический (вокально-технические навыки и театральная выразительность: сценическое движение, этюды, проектные постановки); средовой (поддерживающая образовательная среда); рефлексивно-оценочный (анализ динамики креативности, коррекция методов на основе диагностики, адаптация методов к возрастным особенностям подростков – игровые формы для младших, ансамблевые проекты для старших подростков); систему педагогических условий; механизмы возрастной адаптации и реализуемую посредством ансамблевых, индивидуально-групповых форм совокупность занятий и проектных постановок, где техническая подготовка (вокал) становится основой для творческого самовыражения.

3. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, включающие в себя интеграцию вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевое взаимодействие); учёт возрастных особенностей подростков через адаптацию методов к эмоциональной лабильности и потребности в самовыражении; создание поддерживающей образовательной среды, сочетающей игровые, проектные и ансамблевые формы работы.

4. Определены устойчивые взаимосвязи и сформулированы закономерности, устанавливающие прямую зависимость между: вокальным развитием (постановка дыхания, артикуляция) и способностью к импровизации

в театральных практиках; вокально-театральной деятельностью (интеграция музыкальных или драматических занятий) и уровнем сформированности устойчивых навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации; и тем самым непосредственно указывающие на высокую корреляцию между вокальными навыками и уровнем креативности.

5. Разработан комплексный диагностический инструментарий оценки динамики развития творческого потенциала подростков, включающий совокупность критериев, методов и показателей, объединённых в три взаимосвязанных группы: креативность (оригинальность), техническое мастерство и эмоциональная вовлеченность. Когнитивно-творческий аспект (креативность) критериально оценивался посредством проявления оригинальности и гибкости мышления, где в качестве показателей выступили количество нестандартных решений в театральных этюдах и уровень вариативности интерпретации вокальных произведений. Критериями вокально-исполнительского аспекта (техническое мастерство) являлись интонационная чистота, владение дыханием, артикуляционная чёткость; в качестве показателей использовались: точность интонирования; длительность фонационного выдоха как маркер дыхательной опоры и артикуляционная разборчивость. Личностно-коммуникативный аспект (эмоциональная вовлеченность) оценивался с помощью эмоциональной выразительности, и ансамблевого взаимодействия, где рассчитывались такие показатели как уровень эмоционального отклика на музыку и текст, и коэффициент согласованности действий в ансамбле (видеозапись групповых этюдов).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– обоснование бинарной природы творческого потенциала (дисциплина и свобода, логика и спонтанность), расширяет методологическую базу общей педагогики, педагогики вокального искусства, педагогики творчества, предлагая новый концептуальный подход к гармонизации структурированного обучения и креативного самовыражения, что способствует преодолению

традиционного противопоставления технической подготовки и творчества в системе дополнительном образовании;

– введённый термин «акколада» дополняет понятийный аппарат группу наук об образовании, поскольку может быть применен для анализа других видов художественно-творческой деятельности с акцентом на синергии противоположных элементов в педагогическом процессе;

– интеграция методов музыкальной педагогики (вокальная техника, дыхательные упражнения) и театральной антропологии (импровизация, ансамблевое взаимодействие) создаёт теоретическую основу для междисциплинарных исследований в области художественного образования, что открывает новые перспективы для изучения взаимовлияния разных видов искусства на развитие личности подростков;

– выявленные закономерности, такие как зависимость между вокальным развитием (дыхание, артикуляция) и уровнем креативности углубляет понимание комплексного характера творческого потенциала, показывая, что технические навыки служат психологической основой творческой самореализации подростков.

– выявленные педагогические условия (учёт эмоциональной неустойчивости подростков, баланс индивидуальной и коллективной работы) дополняют научные представления о возрастной специфике их творческого развития, предлагая своего рода модель, адаптированную к психофизиологическим особенностям подросткового возраста;

– авторская модель развития творческого потенциала, включающая мотивационно-целевой, содержательно-технологический, средовой и рефлексивно-оценочные блоки, а также формы и средства вокально-театральной деятельности подростков обогащает теорию проектирования образовательных программ, демонстрируя эффективность интеграции этих видов деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная автором модель развития творческого потенциала подростков

явилась основой программы, которая включает в себя три модуля (вокальной техники (дыхательные упражнения, артикуляция); театральной импровизации (этюды, ролевые игры); проектный (постановка спектаклей-мюзиклов), а ее реализация в ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера» и Детской студии театра им. Н.И. Сац. показала рост креативности у, более чем 70% участников, а 85% педагогов отметили улучшение навыков ансамблевого взаимодействия у подростков.

Комплексный диагностический инструментарий для образовательных учреждений и созданные на его основе методические рекомендации «Оценка творческого потенциала подростков в вокально-театральной деятельности», включающие в себя критерии и шкалы оценки креативности, технического мастерства и эмоционально-социальной включённости; алгоритмы интерпретации данных (например, индекс творческого развития) были апробированы в ДМШ им. А.Б. Гольденвейзера для мониторинга эффективности занятий и корректировки учебных планов.

Разработано и издано учебно-методическое пособие «Интеграция вокала и театра: практикум для педагогов», содержащее сценарии занятий с игровыми и проектными элементами; упражнения для развития дыхательной опоры и сценической выразительности; примеры успешных кейсов (например, постановка мюзикла «Маугли» в студии театра им. Н.И. Сац). Пособие рекомендовано Учебно-методическим центром развития образования в сфере культуры и искусства г. Москвы для использования в детских школах искусств.

Результаты исследования использованы в рамках городского фестиваля «Творческий резонанс», где подростки представляют авторские вокально-театральные проекты. В 2023 г. в фестивале участвовали 120 детей из 15 образовательных учреждений города Москвы.

Результаты исследования могут быть использованы в программах детских школ искусств, театральных студий, центров дополнительного образования; при разработке стандартов художественно-эстетического профиля; в проектах, направленных на социализацию подростков через искусство, для дальнейшей

адаптации модели «акколада» для младших (10–12 лет) и старших (13–15 лет) подростков с акцентом на игровых формах и мини-постановках, на включение социально-рефлексивных тем в проектные спектакли.

Положения, выносимые на защиту:

1. Творческий потенциал подростков в условиях вокально-театральной деятельности представляет собой системный конструкт, объединяющий когнитивно-технический (владение вокальной техникой, дыхательной опорой, артикуляцией), креативно-экспрессивный (импровизация, эмоциональная выразительность, сценическое воплощение), социально-коммуникативный (ансамблевое взаимодействие, эмпатия, разрешение конфликтов) и ценностно-мотивационный компоненты (осознание значимости творчества, этическая рефлексия, саморегуляция). Подобная интеграция позволит преодолеть фрагментарность традиционных подходов, обеспечивая гармоничное развитие художественных навыков, эмоционального интеллекта, социальной компетентности и ценностных ориентаций, послужит инструментом формирования гражданской идентичности через социально-тематические проекты (например, спектакли о толерантности) и одновременно методологической основой для синтеза технических и креативных навыков подростков, углубляя научное понимание творческого потенциала и создавая базу для практико-ориентированных решений, направленных на комплексное развитие подростков как эмоционально устойчивых и творчески реализованных личностей.

2. Модель формирования творческого потенциала подростков, включающая мотивационно-целевой, содержательно-технологический, средовой и рефлексивно-оценочный блоки и реализуемая через алгоритм, состоящий из этапов проблематизации (выявление индивидуальных и групповых творческих барьеров), проектирования (разработка программ с учётом возрастных особенностей) и рефлексии (оценка результатов), адаптируя педагогические инструменты к их возрастным потребностям, создаёт условия для комплексного развития творческого потенциала подростков, обеспечивая:

а) сбалансированное развитие их навыков (от технического мастерства до креативного самовыражения); б) адаптивность используемых методик (дифференциация программ по возрастам с учетом психологических особенностей подростков), повышая вовлечённость и эффективность обучения; в) формирование творческих способностей подростков, обогащая содержание дополнительного образования и трансформируя его в инструмент, соединяющий художественную практику с воспитанием творчески активных личностей.

3. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, включают в себя: интеграцию вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевое взаимодействие), что формирует синтез технического мастерства и креативного самовыражения; учёт возрастных особенностей подростков через адаптацию методов к эмоциональной лабильности подростков и их потребности в самовыражении, что повышает вовлечённость и снижает психологические барьеры в коммуникации; создание поддерживающей образовательной среды, сочетающей игровые, проектные и ансамблевые формы работы, которая стимулирует творческую инициативу и развивает их творческие навыки. Их реализация обеспечивает системное развитие творческого потенциала подростков, где техническая вокальная база становится основой для художественной интерпретации, возрастная адресность методов поддерживает мотивацию, а комбинация игровых и проектных форматов создаёт широкое пространство для индивидуальных творческих и коллективных практик.

Для системы дополнительного образования данные условия становятся основой для разработки программ, объединяющих художественную практику с воспитанием творческого мышления, что подтверждается повышением уровня вовлечённости подростков, ростом качества творческих продуктов (спектакли,

вокальные выступления) и позитивной динамикой развития их творческих навыков.

4. Закономерности, раскрывающие зависимость между *вокальным развитием (постановка дыхания, артикуляция) и способностью к импровизации в театральных практиках*, где техническая база вокала служит основой для спонтанного художественного самовыражения; *вокально-театральной деятельностью (интеграция музыкальных и драматических занятий) и уровнем сформированности навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации*, проявляющейся в умении управлять эмоциями в процессе творчества; *вокальными навыками и уровнем креативности или зависимость между владением голосовым аппаратом и оригинальностью творческих решений* в совокупности доказывают системный характер творческого развития подростков, показывая, что техническое совершенствование вокала не только расширяет артистические возможности, но и стимулирует импровизационно-творческое мышление подростков, а синтез музыкальных и театральных дисциплин формирует навыки, необходимые для их адаптации в широком спектре творческих контекстов. Это обосновывает необходимость интеграции вокально-театральных практик в образовательные программы, направленные не только на развитие художественных компетенций, но и повышение вовлечённости подростков в творческие проекты.

5. Комплексный диагностический инструментарий оценки динамики развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности интегрирует в себе три взаимосвязанных критериальных группы: когнитивно-творческой (креативность), вокально-исполнительской (техническое мастерство) и личностно-коммуникативной (эмоциональная вовлечённость). Креативность оценивается оригинальностью и гибкостью мышления через количество нестандартных решений в театральных этюдах и вариативностью интерпретации вокальных произведений. Техническое мастерство измеряется интонационной чистотой (акустический анализ),

владением дыханием (длительность фонационного выдоха) и артикуляционной чёткостью (разборчивость речи), что обеспечивает объективную оценку вокально-исполнительских навыков. Эмоциональная вовлечённость анализируется через уровень эмоционального отклика на музыку (опросник) и согласованность действий в ансамбле (видеозапись групповых этюдов), что отражает социально-творческую адаптацию. Инструментарий формирует интегральный индекс творческого развития, объединяющий количественные и качественные данные, что позволяет корректировать образовательные траектории в рамках модели «акколада», обеспечивает мониторинг прогресса и поддерживает педагогические условия, направленные на гармоничное развитие технических, креативных и социально-эмоциональных компетенций, заложенных в программах дополнительного образования детей.

Степень достоверности результатов исследования основывается на выбранных концептуальных источниках в области философии, педагогики и музыкального образования, сформировавших методологическую и теоретическую базу исследования; комплексном применении теоретических и эмпирических методов; обработке полученных данных в результате педагогического эксперимента; соответствии итоговых результатов исследования цели, задачам и гипотезе; репрезентативности опытно-экспериментальных данных, с практикой обучения и воспитания подростков в условиях вокально-театральной деятельности.

Личный вклад соискателя состоит в том, что автором самостоятельно проведены все этапы диссертационного исследования: на основе анализа выявленных противоречий избрана проблема, поставлена цель и определены задачи исследования, сформулирована гипотеза, освоены научно-методические источники по проблеме, теоретически обоснованы базовые положения диссертации, разработан диагностический инструментарий, организована и проведена опытно-экспериментальная работа, собраны, обработаны, интерпретированы данные диагностики, обобщены и сформулированы выводы, подготовлены публикации по теме исследования.

Апробация результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены на научных конференциях и семинарах, в том числе: «Интеграция вокально-технических навыков с музыкально-образными представлениями при подготовке к международному конкурсу» – организация, проведение, доклад (Москва, 2017 г.), Международная научно-практическая конференция «Образовательная среда в контексте современных выпускников педагогических вузов» ГАОУ ВО МГПУ, 2018 г.), научно-практическая конференция «Духовное воспитание молодёжи через культурное наследие» (ГАОУ ВО МГПУ, 2019 г.), Международная научно-практическая онлайн-конференция «Актуальные вопросы вокальной педагогики» (ГАОУ ВО МГПУ, 2020), Международная научно-практическая конференция «Музыкальное образование и наука в реалиях современных цифровых технологий» (ГАОУ ВО МГПУ, 15 апреля 2022 г), Международная научно-практическая конференция в рамках Дней науки МГПУ – 2023 «Диалог культур в педагогике, искусстве и образовании» ГАОУ ВО МГПУ, 14 апреля 2023 г.); II международная научно-практическая конференция «Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века» (Таганрог 31 октября 2024 г); VIII международная научно-практическая конференция «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации». (20 марта 2025 года Таганрог); Международная научно-практическая конференция «Новые образовательные технологии и ценностные ориентации в педагогике будущего» (Дни науки МГПУ 2025). По теме диссертации опубликовано 19 статей, в том числе, в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России РФ – 11 статей, в которых нашли отражение теоретические положения работы и её практические результаты.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Материалы диссертации соответствуют требованиям паспорта научной специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания: (музыка, музыкальное искусство (дополнительное образование) (педагогические науки)

в частности: п. 9. «Аксиологические основы предметного образования; проблемы формирования традиционных ценностей многонационального социума, мировоззрения, научной картины мира, соотношений научной и художественной картин мира, познавательной мотивации у субъектов, образовательного процесса средствами предметного образования»;

п. 10. «Обновление содержания учебных предметов, дисциплин».

п. 12. «История становления и развития теории и методики обучения и воспитания по областям знаний и уровням образования.

Структура исследования: Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих 6 параграфов, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1 Развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности как педагогическая проблема

1.1 Творческий потенциал подростка как объект развития в условиях вокально-театральной деятельности

Современная социокультурная ситуация, сложившаяся в мире, ежедневно ставит новые сложные задачи во всех областях деятельности человека. Особенно актуальны проблемы, возникающие в области образования, так как они касаются каждого человека, решительным образом влияют на процесс становления и развития личности.

Современность выдвигает все более высокие требования к молодым профессионалам, подразумевая необходимость развитых творческих способностей для успешной профессиональной самореализации. Именно поэтому для оптимизации процесса развития творческих способностей обучающихся важно обращаться к их творческому потенциалу, который в данной работе определяется как совокупность способностей и возможностей человека, подлежащая формированию и реализации в ходе целенаправленного самосовершенствования обучающихся и качественного педагогического руководства, обеспечивающих поэтапное и всестороннее раскрытие творческих способностей, присущих каждому человеку.

Концептуальные положения творческого развития личности нашли отражение в трудах Г. Айзенка, А. Бине, И.Я. Лернера, С.Л. Рубинштейна, А.И. Савенкова, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и др.

Сегодня уже стало понятным, что большинство теорий, касающихся творческого развития человека, опирается на *деятельностный подход* (Г.С. Альтшуллер, А. Бергсон, В.И. Вернадский, А. Маслоу, В.А. Моляко, К. Роджерс, В.Г. Рындак и др.), в рамках которого особенно значимыми становятся вопросы, связанные с развитием и реализацией творческого потенциала.

В разной степени задействованы также и другие значимые подходы в образовании – такие, как:

– *аксиологический подход* (А. Бергсон, М.С. Каган, К. Ясперс), рассматривающий творческий потенциал как ценность, формируемую в процессе художественной деятельности;

– *синергетический подход* (В. М. Бехтерев, Э. Ф. Зеер, И. Пригожин, Р. Б. Фуллер, Г. Хакен), обосновывающий взаимосвязь вокальной и театральной деятельности как фактора креативного развития подростков;

– *системный подход* (В.Г. Афанасьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Б.П. Юсов) позволивший исследовать творческий потенциал подростков как целостную систему, включающую когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты;

– *деятельностный подход* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А. Дистервег, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), раскрывающий механизмы развития творчества через интерактивные формы вокально-театральной практики.

– *интегративный подход* (Б. М. Кедров, В. Н. Панфёров, М. С. Пак, А. А. Сычев), обеспечивающий синтез методов музыкальной и театральной педагогики;

– *возрастно-адаптированный подход* (Л.И. Божович, Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин), направленный на учет психофизиологических особенностей подросткового возраста.

В данной работе также использовались принципы театральной педагогики (К.С. Станиславский, М.А. Чехов), адаптированные для работы с подростками в вокально-сценической деятельности; принципы музыкального образования (Д.Б. Кабалевский, Л.Л. Алексеева), модернизированные с целью интеграции театральных технологий; метод интеграции для соединения вокальной техники (дыхание, артикуляция) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевая игра); концепция бинарности («акколада») для поддержания гармонии между дисциплиной и свободой, логичностью и спонтанностью.

Обращение исследователей к вопросам развития творческого потенциала становится все более распространенным, а «проблема развития творческого потенциала личности подростков... считается одной из самых перспективных в педагогической науке. Ее актуальность еще более возрастает в связи с тем, что в новых социальных условиях произошла переоценка представлений о наиболее желательных социально значимых качествах личности в сторону повышения рейтинга творчества, определяющих всеобщее движение к прогрессу в любой области жизни социума» [55].

Начиная с 2012 года в ряде государственных документов специальное внимание уделяется развитию творческого потенциала личности. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [138] предлагается особое внимание обратить на создание педагогических условий, при которых будет проявлен творческий потенциал обучающихся. Эта мысль продолжена в Федеральной целевой программе в контексте образования на 2016-2020 годы [100]. Здесь внимание привлекается к созданию новых форм работы по развитию обучающихся, и особенно по работе с их творческим потенциалом.

Актуальная тема взаимодействия общего и дополнительного образования подростков, условия, необходимые для их саморазвития и самореализации нашли отражение в таких государственных документах, как Федеральный Закон «Основы законодательства РФ о культуре» [138], «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.» [79].

Театральная деятельность, особенно с акцентом на вокальное искусство, представляет собой перспективный инструмент, предоставляющий широкие возможности для творческого развития подростков. Рост социального спроса на неё обусловлен повышением популярности музыкальных театров и мюзиклов среди молодежи. Современные родители всё чаще отдают предпочтение занятиям в детских музыкальных театрах, осознавая их уникальные достоинства и вклад в развитие детей.

Участие в вокально-театральных занятиях способствует всестороннему развитию ребенка, формируя вокальные, театральные и хореографические навыки, актерское мастерство, способность к импровизации, улучшая физическое развитие, коммуникативные способности, интеллект и эмоциональную восприимчивость.

Вокальный жанр играет особую роль в воспитании и образовании личности, что предопределяет его ключевое значение в педагогической деятельности, направленной на подростков. Вокальное обучение, являясь сердцевинной музыкально-театральной деятельности, не только совершенствует музыкальные способности, но и способствует развитию креативности, эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков.

В отечественной музыкальной педагогике творческий потенциал как составляющая личностного развития человека, формирования творческого отношения к любой избранной им области деятельности рассматривался в трудах таких авторов, как Б.Г. Ананьев, Б.В. Асафьев, Е.А. Гембицкая, Д.Б. Кабалевский, Д.К. Кирнарская, И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Лешер, В.В. Медушевский, Б.М. Теплов, Р.А. Тельчарова, В.Н. Шацкая. Данные авторы преимущественно сосредотачивались на изучении творческих качеств личности, выявлении закономерностей их развития и проявления, а также установлении взаимосвязи между творческим развитием и занятием музыкой.

Однако, рассмотрению такой категории, как «творческий потенциал», исследователи уделяли меньшее внимание по сравнению с более широкими категориями — «творческие способности» или «творческая деятельность» в общем смысле. Специализированных исследований, посвящённых конкретно творческому потенциалу и педагогическим условиям его развития в процессе вокально-театральной деятельности, на сегодняшний день не проводилось.

В ходе исследования было выявлено, что для данной работы основными понятиями являются следующие:

- театральная педагогика;
- музыкально-театральная деятельность;

- интегративность музыкально-театральной деятельности подростков;
- вокальное развитие;
- ансамблевое взаимодействие;
- творческий потенциал.

Рассмотрим более подробно данные понятия.

Обращаясь к актуально на сегодня теме развития творческого потенциала подростков, мы неизбежно погружаемся в сферу музыкальной и вокально-театральной деятельности, обладающей обширными, но пока еще недостаточно изученными ресурсами для его раскрытия и совершенствования. (З.А. Гаврилова, Л.Л. Пилипенко, О.Н. Соколова-Набойченко). Сегодня эта проблема признана одной из важнейших в современной педагогике и образовательной политике.

Проблемы, связанные с творчеством в целом как многообразным понятием, в его различных проявлениях привлекали внимание ученых на протяжении всего XX века. В справочной литературе творчество в самом широком его понимании определяется как «создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [88, с. 645]. Психологический словарь объясняет творчество как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей... Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [104].

Широкий взгляд на содержание понятия «творчество» демонстрирует Я.А. Пономарев, который отмечает, что творчество – это «необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества» [99, с. 43], а Г.С. Батищев обобщает понятие «творчество» как «способность создавать любую принципиально новую возможность» [14, с. 112]. Определение Батищева стало принципиально важным для данной работы, так как показывает решающую

роль творческого потенциала, содержащего в себе все принципиально новые возможности развития, необходимые для преодоления современных социокультурных вызовов.

Творческий потенциал, представляющий собой интегративное качество личности, определяет саму направленность человека к творческой деятельности, его готовность к саморазвитию и последующей творческой самореализации, что способствует продуктивности его деятельности в любой доступной области.

Вокально-театральная деятельность наиболее успешно представлена в области дополнительного образования и включает в себя театрализацию и ролевую игру, художественное движение и ритмопластику, вокальное развитие (сольное, ансамблевое, хоровое пение), сценоречь, основы актерского мастерства, навыки работы в ансамбле. «Современная социокультурная ситуация влечет за собой новый взгляд на изучение образовательных процессов с позиции интеграции образования и культуры. Новая парадигма образования характеризуется изменением содержания понятия образование, которое включает в себя не только формирование личности, но и проектирование нового желаемого состояния социальной среды, в которой действует личность» [31].

Среди рассмотренных направлений наибольший акцент в данной работе делается на вокальное развитие подростков, что обусловлено рядом существенных факторов:

– во-первых, пение является древнейшим и генетически укорененным видом музыкальной деятельности, в котором задействованы все грани личности человека на различных уровнях её проявления: духовном, физическом, психологическом, художественном, социальном и коммуникативном.

– во-вторых, занятия вокалом способствуют общей гармонизации личности, стимулируя развитие дыхания, управление функциями организма, развитие воли, навыков самоуправления и самореализации.

– в третьих, вокальное творчество стремительно набирает популярность среди подростков, привлекая ежегодно увеличивающееся число желающих заниматься в специализированных вокальных студиях.

Сила и универсальность воздействия пения на всестороннее развитие обучающихся, активизация их творческих проявлений и нравственное совершенствование отмечается в исследованиях современных педагогов-вокалистов. Так, Л.Л. Алексеева подчеркивает, что «поющее начало в человеке, концентрируя в себе на протяжении многих веков реальное и несбыточное, природное и культурное, является способом самопознания человека, одной из форм освоения окружающей действительности, непревзойденной по силе проявления мерой истинного в единичном... и всеобщем. В этой «музыке души» тысячелетия оставили свой отпечаток в виде красоты певческого звука, широкой распевной мелодии, выразительных интонаций, эмоционального богатства человеческого сердца, а иначе говоря, нравственных норм организации общественной жизни, основанных на правдивости, великодушии, доверии и взаимопомощи» [5, с. 62].

Изучение значительного корпуса теоретической и методической литературы, успешного опыта известных педагогов-вокалистов, а также собственный многолетний опыт работы с подростками в условиях детской музыкальной школы и вокальной студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац показали, что сохранение, развитие и реализация творческого потенциала подростков наиболее успешно проходит на занятиях вокалом в условиях вокально-театральной деятельности.

В отечественной педагогике традиционно присутствует обращение к возможностям театрального искусства в воспитании и образовании. Так, уже в XVIII веке все ведущие образовательные учреждения включали в образовательный процесс занятия, связанные с театральной деятельностью – ученики пели, танцевали, разыгрывали фрагменты драматических произведений или осуществляли постановки спектаклей на основе классической, мифологической литературы, а также на основе современной им

драматургии (Б.Н. Асеев, И.М. Бадалич, Э.М. Бескин, В.Н. Всеволодский-Гернгросс, А.А. Гозенпуд, Н.П. Кашин, В.Д. Кузьмина, Т.Н. Ливанова, В.Д. Марков, П.О. Морозов, Л.М. Некрасова, П.П. Пекарский, В.В. Сиповский, Л.М. Старикова, В.Я. Стоюнин и др.).

Ансамблевое взаимодействие – одно из ключевых понятий в классических трудах К.С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве» и «Работа актера над собой». Такое взаимодействие позволяет активизировать творческий потенциал учеников, способствует созданию особой художественно-эстетической среды, под влиянием которой проявляются их способности и одаренности, развивает необходимые в современном мире коммуникативные навыки, формирует позитивную мотивацию к творческой деятельности в любой области.

Школьная театральная педагогика определяется сегодня как «междисциплинарное направление, обусловленное рядом социально-культурных и образовательных факторов. Театральная деятельность в школе многогранна, она позволяет достичь высоких предметных, метапредметных и личностных результатов, находит свое отражение в различных формах и направлениях образования. На основе театрализованной деятельности можно реализовать практически все задачи воспитания, развития и обучения детей, поэтому принцип интеграции в организации внеурочной деятельности по предмету выходит на первое место в формировании универсальных учебных действий» [86].

О важной для человека роли театра Н.В. Гоголь писал: «Театр ничуть не безделица и вовсе не пустая вещь, если примешь в соображение то, что в нем может поместиться вдруг толпа из пяти, шести тысяч человек, и что вся эта толпа, ни в чем не сходная между собою, разбирая по единицам, может вдруг потрястись одним потрясеньем, зарыдать одними слезами и засмеяться одним всеобщим смехом. Это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра» [30].

В творчестве ряда исследователей (В.М. Букатов, А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, Л.А. Никольский, Т.Г. Пеня, Ю.И. Рубина, А.И. Савостьянов, Е.К.

Чухман и др.) сложилась теория организации детской театральной деятельности, которая находит применение в работе не только руководителей детских театральных коллективов, но и в процессе освоения разнообразных учебных дисциплин (как в общеобразовательной школе, так и в области дополнительного образования), где театральный подход, принципы театрального развития школьников отражены в результативных методиках и технологиях обучения и развития.

Вместе с тем, необходимо отметить, что, даже учитывая все положительные черты деятельности подростков в пространстве драматического театра, только в редких случаях результат может претендовать на художественный, эстетически наполненный уровень своего проявления. А.П. Ершова обращает внимание педагогов на то, что детскому театральному творчеству «свойственна эскизность», детский спектакль только в редких случаях становится законченным художественным продуктом. Она отмечает, что только отдельные фрагменты роли представляют «собой органичное и потому иногда очень своеобразное и эстетически ценное проживание фрагментов роли» [43, с. 27].

Для того, чтобы театральные образы могли быть представлены во всем богатстве своего содержания и формы, участники должны обладать развитыми навыками в области вокала, сценоречи, сценодвижения и других составляющих театральной деятельности. Музыкальная составляющая вокально-театральной деятельности позволяет ученикам выразить лучшие свои качества: свободную и выразительную передачу образа персонажа, способность к импровизации и живому выражению чувств героев, устранение скованности и других недостатков, свойственных любительскому театральному творчеству.

Таким образом, музыкальный театр – вокально-театральная деятельность – представляет собой особую область театральной деятельности подростков, в которой наиболее важная роль принадлежит музыкальному искусству. По мнению Б.В. Асафьева, музыкальный язык «интонируемого смысла» существенно обогащает весь спектр перцептивно-коммуникативной области

деятельности детей в театральном пространстве, обеспечивает достижение более высокого уровня проявления межличностных отношений [11, с. 25-26, 195-211].

Важнейшая роль ансамбля в вокально-театральной деятельности подчеркивается исследователями, обращающимися к области воспитания и развития силами театрального искусства. «Любой человек, занимающийся театром, независимо от того, ставит он спектакли, играет на сцене, занимается обучением студентов или анализирует происходящие в театре процессы как историк театра или критик-рецензент, обязательно задумывается над вопросами: что представляет собой ансамбль, и как строятся взаимоотношения ансамбля и индивидуальности. Об этой проблеме размышляли К.С. Станиславский и М.П. Чехов, П.А. Марков и Ю.И. Юзовский, С.Л. Цимбал, О.Л. Кудряшов и другие авторы» [6].

Вокально-театральная деятельность, являясь неотъемлемой частью всестороннего развития школьников, чрезвычайно популярна и разнообразна как, в общем, так и в дополнительном образовании. Однако учебная нагрузка эстетических предметов в общеобразовательной школе настолько незначительна (всего один час в неделю с первого по седьмой классы), что даже организация таких занятий вызывает большие трудности у учителей.

Поэтому важно сразу обозначить рамки применения и воздействие данного вида художественного творчества, а также рассмотреть перспективы и возможности существования школьного музыкального театра в подобных условиях.

Музыкальный театр – это сложный многосоставный организм, для полноценного существования которого требуются особые условия, продиктованные интегративностью вокально-театральной деятельности подростков.

Интеграция (от латинского «integration» – соединение, восстановление) обозначает процесс объединения отдельных частей в единое целое. В образовании процесс интеграции был глубоко изучен профессором Б.П.

Юсовым, который подчеркивал, что «интеграция возникает при наличии целостного подхода к преподаванию, когда в центре процесса находится не предмет изучения (музыка, изобразительное искусство, слово и т.п.), а сам ребенок, так как его природа полихудожественна. Единая художественная природа всех искусств соответствует “способности каждого ребенка к занятиям всеми видами художественной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка”...» [154, с. 8].

Б.П. Юсов в своих исследованиях опирался на открытия В.И. Вернадского (ноосферные представления), Г.Д. Гачева («образ мира»), Л.Н. Гумилева («вмещающий ландшафт»), Д.С. Лихачева («экология культуры»), В.П. Зинченко (категория образа), Л.Н. Толстого и С.Т. Шацкого (внутренняя среда личности ребенка, «заразительность искусства», М.М. Бахтина (диалогическая модель личности), принципы культуросообразности воспитания (П.А. Флоренский).

Таким образом, опора на интеграцию разных видов искусства и различных процессов (психических, физиологических, социальных, художественных) внутри вокально-театральной деятельности в рамках вокально-театральной деятельности создаёт широкое методологическое поле для изучения вопросов развития и воспитания подростков, открывая дополнительные возможности для формирования и раскрытия их творческого потенциала.

Для достижения успешности вокально-театральной деятельности подростков, в первую очередь, требуется высокий уровень их музыкальной и вокальной подготовки – развитый слух, ритмические способности, музыкальная память, серьезные вокальные навыки – поставленное дыхание, понимание того, как рождается вокальный звук, выразительное художественное движение, а также способность к ежедневной работе с музыкальным материалом, развитая мотивация к музыкально-театральной деятельности, регулярные занятия с профессиональными педагогами-музыкантами, участие в сценической деятельности. Всё перечисленное невозможно полноценно реализовать в

условиях обычной общеобразовательной школы, где отсутствуют условия для полноценной организации вокально-театральной деятельности.

Таким образом, подчеркнём, что именно дополнительное образование, представленное разнообразными учреждениями и организациями — детскими музыкальными школами, школами искусств, музыкально-театральными и вокальными студиями, детскими театральными коллективами, вокально-театральными центрами и другими формами предоставляет наиболее реалистичные условия для реализации задач вокально-театрального развития школьников, в частности их вокального совершенствования.

Стоит отметить, что уже на протяжении трех десятков лет наблюдается объективный процесс сближения основного и дополнительного образования, что выражается в развитии внеурочных форм занятий. Однако при всем положительном значении данного процесса, он проходит непросто и содержит значительное количество трудностей и противоречий, требующих специального изучения.

Закономерности организации и содержание театральной деятельности школьников рассматривались такими авторами, как Е.В. Александрова, В.М. Букатов, А.Г. Генина, Т.Н. Доронова, А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, И.Б. Нестерова, Т.Г. Пеня, Л.Л. Пилипенко, О.Н. Соколова-Набойченко, Э.Г. Чурилова и др.

Детский музыкальный театр – это художественно и творчески наполненное пространство, в котором коллектив детей объединяется силами ансамбля, взаимодействия, базирующегося на высоком уровне развития игровой деятельности [152, с. 72-75.], характеризующимся активным интересом, развитой мотивацией, проявлениями творческого партнерства. Все эти качества проявляются при достижении высокого уровня развития игровой деятельности, структуру которой описал Д.Б. Эльконин, выделивший главные элементы игровой деятельности. Это:

- сюжет (во что играют);
- содержание (как играют);

- роль;
- воображаемая ситуация;
- правила;
- игровые действия и операции;
- игровые отношения [152, с. 72-75].

Игра-отношение направляет внимание юного артиста не столько на собственные действия, связанные с проявлениями своих качеств, сколько на действия, направленные на проявление отношения к другим людям – к тем ролям, которые исполняются партнерами по сцене. Это способствует развитию межличностных отношений в процессе вокально-театральной деятельности.

Детский музыкальный театр — это детский коллектив, объединяющий детей общим интересом к творческой деятельности, построенной на принципах творческого партнёрства. Театр является формой относительно самостоятельного функционирования детского сообщества, предоставляющего детям возможности для совместного творчества и самовыражения.

Межличностное взаимодействие – важнейшая и необходимая часть успешной деятельности театрального коллектива определяется сегодня как «способность понимать внутреннюю организацию и структуру личности окружающих, верно интерпретировать их чувства и эмоции, управлять проявлениями своих эмоций, выстраивать эффективные отношения с окружающими» [75].

Механизмы социальных взаимодействий рассматривались в трудах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалёва, М. Вебера, М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Мудрика, Т. Парсонса, Т. Шибутани и др. Общепсихологические основы социальной адаптации и педагогические разработки по руководству этим процессом нашли свое отражение в трудах Т.А. Антоновой, В.А. Балцевич, С.Я. Балцевич, Ф.Б. Березина, А.Б. Добровича, А.П. Корнилова, Я.Л. Коломинского, В.А. Кан-Калика, Е.В. Коротаевой, П.В. Кузнецова, Я.В. Леверовской, И.А Милославова и др.

Это обеспечивает иной качественный уровень восприятия «себя в других» и «других в себе», что является основополагающим свойством личности в процессе межличностных взаимодействий, которые рассматривались такими учеными, как А.Н. Леонтьев, В.В. Медушевский, А.А. Пиличаускас и др. К этой области обращались также И.Г. Андреева (творческая активность), И.Б. Нестерова (формирование социокультурных ориентаций), О.Н. Соколова-Набойченко (музыкально-театральная деятельность в дополнительном образовании), А.Г. Генина (формирование музыкальной культуры), Е.В. Александрова (развитие восприятия музыкального образа в процессе постановки детской оперы), Т.В. Надолинская (интегрированный подход в освоении музыки детьми) и т.д.

Несмотря на существование исследований изучающих творческий потенциал подростков и его развитие на вокально-театральных занятиях (Г.Д. Стауне, О.А. Калимуллина, Л.С. Рогачева), отмечается недостаток систематических исследований, специально связывающих креативный потенциал подростков с их вокальным развитием в рамках вокально-театральных занятий. Данный пробел в исследованиях подчёркивает особую актуальность темы настоящего исследования, так как оно нацелено на решение обозначенной проблемы, предоставляя научно обоснованные сведения о значимости вокального обучения в развитии креативности подростков.

Исследование соответствует современным социокультурным и нормативным требованиям, которые рассматривают креативность и возможность ее развития как важное качество во всех сферах жизни. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа развития образования подчеркивают важность создания условий для развития творческого потенциала учащихся. Кроме того, существуют государственные инициативы, реализуемые в Домах детского и юношеского творчества, в Домах культуры, детских музыкальных школах, центрах эстетического воспитания показывают, что заявленная в диссертации тематика соответствует национальным образовательным приоритетам,

особенно в контексте гуманистического подхода к дополнительному образованию детей.

Таким образом, можно утверждать, что актуальность выбранной темы исследования определяется постоянно растущим интересом самого подростка и общества, связанной с развитием креативности и самовыражения, значимостью вокального обучения для полноценного раскрытия творческого потенциала подростков, а также недостаточной проработанностью в исследованиях, касающихся механизмов и методов формирования и поддержки творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности.

Такой подход позволит не только решить имеющиеся теоретические вопросы и дополнить существующее знание о проблематике предмета исследования, но и предложить принципиально новое видение роли вокального искусства в воспитании и развитии подростков. Внедрение предлагаемых инструментов и методик даст возможность педагогам-практикам своевременно выявлять и эффективно развивать творческий потенциал подростков, способствуя их личностному и творческому росту.

1.2 Сущность и содержание вокально-театральной деятельности как средства развития творческого потенциала подростков

Сформированность вокально-театральной деятельности к процессу воспитания и образования подростков имеет в нашей стране свою традицию и свой особый путь развития. До XVII века можно говорить только о предпосылках данного процесса. Театр как таковой появляется в русской культуре во время царствования Алексея Михайловича как закономерный итог интереса российского правящего класса к образу жизни европейской аристократии.

Согласно устоявшейся традиции, рождение Придворного русского театра датируется 17 октября 1772 года и совпадает с постановкой по мотивам Книги Эсфирь. Длительное время не вызывал сомнений тот факт, что именно пьесой под названием «Артаксерксово действо» торжественно открылся придворный театр Алексея Михайловича.

Основными источниками, на которые опирались исследователи, стали платежные документы и указы Московского государства, опубликованные С.К. Богоявленским, а также записи Якоба Раутенфельса о его пребывании в Московии. Однако, в 2016 году была опубликована книга Клаудии Дженсен и Ингрид Майер «Придворный театр в России XVII века. Новые источники».

В данной книге раскрываются истоки Придворного театра царя Алексея Михайловича, который начал формироваться на основе любительских постановок европейской колонии в Москве XVII века, то есть, из представлений, разыгранных перед царским двором европейскими актерами-любителями в феврале – мае 1672 года. Официальное же создание русского Придворного театра относится к более позднему времени.

Известно, что к организации театрального дела был привлечен глава Посольского приказа Артамон Сергеевич Матвеев, который пригласил Иоганна Готфрида Грегори – пастора Немецкой слободы, набравшего немалую труппу (в нее вошли 64 молодых людей и подростков) и начал её обучение. Кроме

того, он сочинил пьесу на известный сюжет из книги Есфирь, входящей в Танах и Ветхий Завет. Представление было приурочено к торжествам по случаю рождения царевича Петра Алексеевича (будущего царя Петра I Великого) и состоялось 17 (27) октября 1672 года.

Эта дата была скорректирована К. Дженсен и И. Майер. Они доказали, что первым представлением, осуществленным в Кремле был балет «Орфей» (февраль-май 1672 г.), а «Артаксерксово действие» было показано позже – в октябре 1672 г. Данный факт очень важен в контексте данного исследования, так как подтверждает первостепенное значение музыки в русском театральном искусстве.

Спектакль «Артаксерксово действие» был поставлен в специально построенной «Комедийной хороmine» и отличался большой пышностью, характерной для стиля барокко. Декорации, костюмы, оформление сцены специально готовились для этого и каждого последующего спектакля.

В пьесе нашли отражение отдельные эпизоды московской придворной жизни, явно привнесенные автором в библейский сюжет: история дворцового заговора, влияние советников на царя. Пьеса возносила мудрость и справедливость государя, а перед спектаклем «оратор царев» непосредственно обращался в зрительный зал с разъяснением того, что будет видеть публика. Пьеса состояла из пролога, эпилога и 7 действий («действ»), которые делились на сцены («сени»), а её представление длилось 9 часов.

Существенное место в оформлении спектакля занимала музыка. Кроме оркестрового сопровождения привлекалось пение, танцы, звучание органа, трубные фанфары. Ремарки в сохранившихся текстах говорят о том, что музыка была непременным элементом постановки всех известных пьес этого времени, но в большинстве своем она не сохранилась. В книге Т.Н. Ливановой приводится сохранившийся нотный фрагмент – жалобная песнь Эсфири из «Артаксерксова действия» [70, сс. 180, 182].

С октября 1672 г. по январь 1676 г. в театре были поставлены пьесы: «Артаксерксово действие», «Иудифь», «Комедия о Товии младшем», «Егорииева

комедия», «Темир-Аксаково действо», «Жалобная комедия об Адаме и Еве», «Комедия о Давиде с Голиафом», «Комедия о Бахусе с Венусом», балет «Орфей». Большая часть пьес этого репертуара основана на библейских книгах, другие – на житиях, некоторые пьесы знакомили зрителей с античными мифологическими сюжетами.

По мнению П.О. Морозова, «Эсфирь» и «Иудифь» связаны между собой единством основной идеи – что «гордым Господь Бог противится, а смиренным дает благодать...» ... Эта идея, одна из самых распространенных в нашей допетровской литературе, вводит обе комедии Грегори в длинный ряд весьма разнообразных литературных произведений... Таким образом, первые пьесы, явившиеся на подмостках нашей комедийной хоромины, строго говоря, были новостью только с формальной стороны, сущностью же своею не противоречили господствовавшему в литературе поучительному направлению: это была «потеха», но потеха, в конце концов, дающая все тот же моральный урок; оттого-то она и не вызвала, по-видимому, протеста со стороны ревнителей благочестия» [77, с. 167].

В петровские времена театральное искусство поднимается на новую ступень. В 1702 году был открыт государственный театр, который значительно отличался от театра Алексея Михайловича. Главным отличием было то, что новый театр с самого начала был публичным и общедоступным. «Как видно из требований, предъявляемых Петром, едва ли не самой главной задачей театра он считал воспитание патриотических мыслей и чувств в обществе. Театр должен был прославлять Российское государство и Петра, воспевать победы русского оружия, в то же время являясь разумным и культурным видом общественного развлечения» [80, с. 300].

Однако, в связи с тем, что в этом театре работала труппа немецких актеров под руководством И.Х. Кунста и пьесы играли на немецком языке, театр не нашел отклика у публики.

В этом плане, гораздо большее значение имел так называемый «школьный театр», центром которого стала московская Славяно-греко-

латинская академия. Школьный театр возник как один из методов воспитания в образовательных учреждениях средневековой Европы (XV-XVIII вв.) как вспомогательное средство при изучении латыни.

В России школьный театр известен с конца XVII и в XVIII вв. Родоначальником школьной драматургии стал ученый-монах Симеон Полоцкий (1629-1680) – богослов, поэт, драматург и переводчик, который состоял учителем царских детей. Его стараниями была создана школа при Заиконоспасском монастыре в Москве, готовившая подьячих для Приказа тайных дел – то есть, дипломатов и переводчиков. Симеон Полоцкий – автор и постановщик пьесы «О Навуходоносоре царе, о теле, злате и трех отроцех в печи не сожженных» на основе обряда «Пещного действия».

Задачами школьных театров, действовавших при образовательных учреждениях, стали:

- облегчение усвоения учащимися латинского языка;
- запоминание библейских сюжетов, которые лежали в основе школьной драматургии;
- освоение учениками ораторского искусства;
- разнообразие самого процесса обучения;
- обучение учеников искусству воздействия на людей с помощью слова, движения, мимики и жеста.

«В середине XVIII в. В России сложились все условия для создания национального театра; возникла и развивалась драматургия, в широко распространившихся по стране театрах «охочих комедиантов» формировались многочисленные кадры полупрофессиональных актеров. Учреждение общедоступного постоянного профессионального театра связано с выдающимся деятелем русской культуры XVIII в. Ф.Г. Волковым, которого Белинский назвал «отцом русского театра» [80, с. 311].

В контексте данного исследования нужно отметить влияние музыкального искусства в целом и, пения, в частности, на развитие театральных актеров и на сложение самой системы их подготовки.

Исследователи отмечают, что, например, пребывание Волкова в Москве в период с 1741 по 1748 гг. способствовало его ознакомлению с искусством оперы и балета итальянской труппы, которая была приглашена в это время по случаю коронационных торжеств. Волков обладал разнообразными талантами – он был ярким артистом, сам писал пьесы, рисовал, работал в качестве художника-оформителя спектаклей. Для нас особенно важным является то, что он также был превосходным музыкантом, что говорит об изначальной связи русского музыкального и театрального искусства.

Кроме того, основу театральных трупп составляли певчие и обучающиеся в кадетском корпусе (известно, что здесь в учебную программу входили занятия музыкой, танцами и действовали любительские театральные группы). Указ императрицы Елизаветы 1752 года гласил: «Повелеваем мы ныне учредить Русский для представления трагедий и комедий театр... а для оного повелено набрать актеров и актрис: актеров из обучающихся певчих и ярославцев в кадетском корпусе (выделено мной, Самадова З.А.) ... Дирекция того Русского театра поручается от нас бригадиру Александру Сумарокову» [50, с. 112].

Таким образом, еще раз подтверждается основополагающая роль искусства пения в театральном искусстве в целом.

Интенсивное просветительское движение XVIII в. вызвало к жизни особые, свойственные только отечественной традиции формы и методы обучения музыкальному искусству.

Так, обращает на себя внимание продуктивная деятельность глуховской музыкально-хоровой школы, основанной 21 сентября 1738 года согласно указу императрицы Анны Иоанновны. Руководить школой должен был регент, «который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искушен, и учредить небольшую школу, в которую набирать со всей малой России... из казачьих и мещанских детей и протчих, и содержать всегда в той школе до двадцати человек, выбирая, чтоб самые лутчие голоса были и велеть их оному регенту обучать киевскаго, такоже и партеснаго пения, а при том, сыскав

искусных мастеров из иностранных и из малороссиян, велеть оных же учеников обучать и струнной музыке, а именно: на скрипиче, на гусях и на бандоре, дабы могли на оных инструментах с нот играть» [60, с. 19].

Наиболее способные ученики продолжали свое образование в Петербургской придворной капелле под руководством Марка Федоровича Полторацкого и в других наиболее авторитетных учебных заведениях того времени. «Тех, кто проявлял способность к актерскому мастерству, прикрепляли к иным школам, как-то – определяли в Сухопутный Шляхетный корпус для обучения театральному делу. Драматическое искусство в стенах кадетского корпуса пользовалось успехом и славой» [60, с. 35]. Преподавал здесь молодой Иван Афанасьевич Дмитриевский – выдающийся русский актер, театральный деятель, сподвижник основателя русского театра Ф.Г. Волкова.

Основанный в 1755 году Московский университет начинался с основания четырех факультетов – медицинского, философского, юридического и так называемых Художественных классов. Открытию Художественных классов предшествовало создание театральной школы при университете, а затем и университетского публичного театра, которым руководил Михаил Матвеевич Херасков.

В Художественных классах студенты обучались танцам, рисованию, пению, игре на музыкальных инструментах (скрипке и арфе), актерскому мастерству и архитектурному проектированию. Именно при Художественных классах Московского университета была открыта Академия трех знатнейших художеств (зодчества, ваяния и живописи.)

Художественные классы Московского университета открылись 2 июня 1757 года в гимназии разночинцев и «уже 27 июня 1757 года в газете «Московские ведомости» (№ 51) помещается объявление о приглашении актеров в университетский театр: “Женщинам и девицам, имеющим способность и желание представлять театральные действия, также петь и обучать тому других, явиться в канцелярию Московского Императорского университета”» [56].

Известно также, что уже с конца января 1759 года студенты университета принимают участие в спектаклях наряду с профессиональными актерами итальянской комической оперы, которой руководил Д.-Б. Локателли.

Особый интерес для данного исследования представляет деятельность Смольного института благородных девиц (первоначально «Воспитательное общество благородных девиц»), основанного в 1764 году по инициативе общественного деятеля и просветителя И.И. Бецкого. Показательно, что среди обязательных учебных дисциплин были музыка, вокал, танцы. На картинах Д.Г. Левицкого можно видеть воспитанниц института, изображенных художником во время занятий танцами, театральными сценами, а также во время игры на музыкальных инструментах.

Представляют интерес также сведения о возрасте участников вокально-театральных событий этого времени. Источники говорят о том, что в операх, представляющих собой технически сложные для исполнения произведения участвовали совсем юные исполнители, мастерство которых вызывало удивление и восхищение публики.

По свидетельству Якоба Штелина, немецкого ученого, знатока искусств и члена Российской Академии наук, императрица Елизавета была «очень довольна успехами юных певцов, воспитанных в певческой школе при дворце Разумовских в Глухове, и особенно восхищалась успехом Гавриила Марценкевича, исполнявшего "труднейшие итальянские оперные партии с художественными каденциями и изысканнейшими украшениями... Выступления этого приятного певца и нескольких других его земляков, немногим уступавших ему в пении, подали мысль императрице поставить оперу на русском языке"» [142].

Так, 3 февраля 1755 года была поставлена опера Ф. Арайи на либретто А.П. Сумарокова «Цефал и Прокрис». Сохранились отзывы об этой постановке в газете «Санкт-Петербургские ведомости» (1755 г., №8): «Шестеро молодых людей российской нации, из коих старшему от роду не больше 14 лет (выделено мной, Самадова З.А.) и которые нигде в чужих краях не бывали, ...

представляли сочиненную А. П. Сумароковым на русском языке и придворным капельмейстером г. Арайем на музыку положенную оперу, "Цефал и Прокрис" называемую, с таким в музыке и итальянских манерах искусством и с столь приятными действиями, что все знающие справедливо признали сие театральное представление за происходившее совершенно по образу наилучших в Европе опер» [140, с. 95-96].

Впервые исполнение сложных, тесситурно высоких партий было поручено малым певчим придворной капеллы. Нам известны их имена – это

Стефан Евстафиев, Стефан Ражевский, Гаврила Марценкевич, Николай Ктитарев, Иван Татищев. Главную партию – Прокрис исполняла Елизавета Белоградская – племянница придворного лютниста Тимофея Белоградского.

Обратим внимание на тот факт, что до этого все женские партии на русской сцене исполняли певцы-мужчины, поэтому появление на сцене в главной роли певицы было серьезным нововведением.

Еще одной существенной особенностью данной постановки стала исключительная роль хора. Специалисты объясняют это влиянием на композитора русской певческой традиции, которую несли певчие. Этим объясняется яркость и мощь хоровой партии в опере, что было нехарактерным для итальянских опер-seria, стиля, в котором работал, в основном Ф. Арайя – автор оперы «Цефал и Прокрис». Успех данной постановки во многом способствовал учреждению императрицей Елизаветой Петровной 30 августа 1756 года «Русского для представлений трагедий и комедий театра».

Жанр героико-мифологической оперы довольно скоро сменился жанром комической оперы, ставшим очень популярным у публики. Исследователи отмечают, что «в различных музыкальных жанрах нашли отражения все стилистические направления этого времени. Комическая опера, например, выросшая на почве сотрудничества литературы и музыки, отразила критическую тенденцию, камерная музыка, и особенно романс... были наиболее близки эстетике сентиментализма, а в крупных масштабных музыкальных формах, над созданием которых трудились композиторы конца

XVIII в., в полной мере нашла отражение эстетика классицизма с её ясной логикой и гармонией форм» [53, с. 443].

К концу XVIII века в России уверенно складывается основа национальной композиторской школы, представители которой – М.М. Соколовский, В.А. Пашкевич, Е.И. Фомин обращаются к жанру комической оперы. Тогда же творят наиболее яркие отечественные композиторы того времени – М.С. Березовский и Д.С. Бортнянский.

Характерной особенностью развития музыкального театра в России стала деятельность крепостных театров, репертуар которых включал и произведения европейских, и произведения русских композиторов. Среди крепостных театров были и самые скромные, напоминающие ярмарочные балаганчики, и театры высокого уровня, ни в чем не уступающие лучшим зарубежным театрам.

Высокий исполнительский уровень достигался здесь, в первую очередь, за счет тщательного отбора ярко одаренных детей и их последующего обучения в специально организованных при театрах школах.

Программа обучения в таких школах включала в себя и специальные – музыкальные и актерские дисциплины, и общеразвивающие – некоторые ученики, проявившие выдающиеся способности, отправлялись продолжать обучение в Московский университет (как, например, композитор и дирижер С.А. Дехтярев – обучавшийся композиции у Д. Сарти – о котором известно, что он посещал лекции по русской словесности и иностранным языкам в Московском университете).

Для обучения детей в школах при крупных крепостных театрах – таких, например, как театры в Кусково и в Останкино графов П.Б. и Н.П. Шереметевых или театр в Архангельском, принадлежавший князю Н.Б. Юсупову приглашали лучших учителей театрального дела, а также педагогов-музыкантов, среди которых важнейшую роль играли вокалисты.

Нередко в подобных школах пением с учащимися занимались иностранные (как правило, итальянские) педагоги. Разумеется, они способствовали усвоению отечественными исполнителями навыков

итальянской школы, что и определило в дальнейшем наличие ряда признаков итальянской школы в формировавшейся отечественной профессиональной вокальной школе.

Систему подготовки музыкантов в российских крепостных театрах можно характеризовать как локальную закрытую систему, которая носила «лабораторный» характер. Другими словами, для подготовки артистов музыкального театра создавались специальные условия, уровень которых полностью зависел от владельца театра, его заинтересованности, культурного кругозора, уровня благосостояния, творческих связей с наиболее известными музыкантами – композиторами, исполнителями и организаторами музыкально-театральной деятельности своего времени. Во всех случаях, когда владелец терял интерес к данному направлению или со смертью владельца крепостной театр терял свои позиции и очень скоро вообще переставал существовать. Мы видим, что в то время еще не было объективных условий полноценного существования и развития такой сложной системы как музыкальный театр и, несмотря на довольно широкое распространение крепостных театров и достижение ими высот мастерства, само их существование носило достаточно случайный, зависящий полностью от любых внешних обстоятельств характер.

XIX век – время расцвета русской национальной музыкальной культуры, и, в том числе, русского музыкального театра. К этому времени относится творчество великих русских композиторов – М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, А.П. Бородина. Развитию профессионального музыкального искусства способствовало учреждение Русского музыкального общества, а также Санкт-Петербургской и Московской консерваторий. После их учреждения можно с полным основанием говорить о профессиональном музыкальном образовании в России.

Не в меньшей степени на становление и развитие русской вокальной школы повлияла и камерная вокальная музыка, в своей основе представленная творчеством А.А. Алябьева, А.Е. Варламова, А.Л. Гурилева и П.П. Булахова.

«Все эти композиторы были совершенно не похожи друг на друга ни по характеру, ни по происхождению, ни по судьбе. У каждого из них была своя жизненная драма, несмотря на которую, они следовали своему призванию и создавали произведения, ставшие любимыми не только их современниками, но и всеми последующими поколениями» [52, с. 117].

В меньшей степени исследовано творчество любительских театров того времени, несмотря на то, что этот вид театральной деятельности был широко распространен и многие выдающиеся театральные деятели начинали свой профессиональный путь именно в условиях домашнего любительского театра (такие, например, как К.С. Станиславский).

Для этого времени характерна ярко выраженная активизация интереса к воспитанию детей силами искусства, в результате чего усиливается интерес к «занятиям театром» среди детей и взрослых. Эти занятия воспринимались как полезная игра и всячески поощрялись.

К середине XIX века в России все шире становится влияние педагогических теорий, и вопросы детского воспитания привлекают все больше внимания. В этой связи домашние спектакли видятся уже неким нравственным уроком, а также средством всестороннего развития ребенка через его приобщение к театру, музыке, литературе.

Многие мемуарные сочинения того времени содержат воспоминания о деятельности домашних театров, о детских кукольных представлениях.

Понимание сути домашнего театра как необходимой культурной потребности отличало любителей-знатоков, сыгравших значительную роль в развитии культуры. Как отмечал еще в 1894 году журналист А. Киселев в своей статье «Художники и любители», «первое условие, создающее любителя и дающее ему это имя, – любовь к искусству в связи с чуткостью восприятия им художественных впечатлений, ведет за собою другое условие, необходимое в любителе – понимание художественности произведений искусства, знание таких сопровождающих искусство элементов, которые поддаются изучению.

Любитель-знаток имеет гораздо большее значение в оценке и распространении влияния искусства в массы, чем простой любитель» [59, с.].

Вместе с тем, не нужно думать, что отношение к воспитательным возможностям театрального искусства было единодушным и однозначным. Мало, кто сейчас вспоминает о разгоревшейся в то время дискуссии, где споры вспыхнули в связи со статьей великого русского хирурга Николая Ивановича Пирогова «Быть и казаться» (газета «Одесский вестник», 29 марта 1858 г.).

После окончания Крымской войны Пирогов был направлен в Одессу на должность попечителя Одесского учебного округа и приступил к своим новым обязанностям с присущей ему ответственностью, глубоко вникая в проблемы воспитания и образования молодежи. Случай, связанный с обращением к нему учеников старших классов гимназии о разрешении участвовать в студенческом спектакле, вызвал у него массу противоречивых мыслей. В результате своих размышлений Пирогов пришел к выводу о том, что когда молодые люди начинают играть роль перед самими собой и перед другими, в них развивается притворство, тщеславие и неискренность. В этой связи Н.И. Пирогов подчеркивает важный и сложный вопрос в воспитании – умение не пропустить момент, когда ребенок начинает хитрить, обманывать себя и наставника. Статью высоко оценил К.Д. Ушинский, поддержав Пирогова в том, что единственный прочный залог действительного, а не призрачного успеха воспитания – полная искренность души не только в воспитаннике, но и в воспитателе [137, с. 166].

В своей статье Пирогов отмечал: «и дома, и в учебных заведениях можно бы только и даже должно позволять детям от 12 до 14 лет выучивать избранные роли из различных пьес, но без всякой обстановки и только единственно с целью упражнения в языке и способе выражать отчетливо мысли. Пусть наставник объяснит этим ученикам, что именно хотел выразить автор тем или другим оборотом речи. Пусть покажет вместе, какие приемы свойственны тому или другому характеру действующего лица, но без всякой обстановки, без огласки, без посторонних зрителей. Наставник и его ученики должны быть и

публикой, и действующими лицами, школьная комната – сценой. Пусть воображение довершит и украсит все остальное. Но опаснее сцена для мальчиков в 15 лет и более. В этом возрасте, особенно на юге, дети, во что бы то ни стало, не хотят уже быть детьми. Воображение в эти лета уже начинает терять свою калейдоскопическую подвижность. Оно уже не с прежней быстротой превращает один предмет в другой и не так легко заменяет призраком действительное. Несмотря на то, юноша все-таки еще не ясно различает два свойства своего я» [96].

Увлечательность и обаяние сценической деятельности, открывающиеся возможности творческого продвижения привели впоследствии к тому, что «подводные камни», о которых предупреждал Пирогов были практически проигнорированы и театральная деятельность занимает в педагогике XX века одно из центральных мест. Педагоги концентрируют свое внимание на очевидных преимуществах данного вида деятельности, его развивающих возможностях, в особенности в тех случаях, когда дело касается музыкального театра, рассматривают музыкально-театральную деятельность не как проявление способности учащихся притворяться, выдавать желаемое за действительное, а как возможность выявления их творческого потенциала.

XX век несмотря на все сложности и трагические события, которыми он был насыщен, внес огромный вклад в развитие и образование нового поколения средствами культуры и искусства. Среди отечественных ученых, посвятивших свое творчество новым формам и содержанию образования детей и подростков в первую очередь необходимо отметить Станислава Теофиловича Шацкого – разносторонне образованного, прогрессивного ученого, певца, музыкального и общественного деятеля первой четверти XX века.

Центральным проектом Шацкого, без сомнения, можно считать организацию колонии «Бодрая жизнь», которая была открыта в 1911 году. В продолжение данного проекта в 1919 году была создана Первая Опытная Станция, которая представляла из себя комплекс, уникальный по замыслу и масштабу, в который входили детские ясли и сады, школы 1 и 2 ступени,

внешкольные учреждения – клубы, избы-читальни, студии, а также система подготовки учителей (курсы, педагогический техникум) и научно-исследовательский центр. В статье «Живая работа» Шацкий убедительно показывает, что «серость жизни для подростка и юноши является настоящим ядом, вызывающим острую жажду ярких, острых переживаний, в конечном счёте, безразлично, в чём бы они не выражались» [148, с. 59].

Шацкий большое значение придавал эстетическому развитию детей. Детские спектакли, которые ставились под его руководством были наполнены музыкой и пением. Он сам принимал участие в этих спектаклях как великолепный певец и музыкант.

Достижения Первой Опытной Станции в 1930-е годы широко были известны и в нашей стране, и за рубежом. Известно, что знаменитый американский педагог и социолог Джон Дьюи, посетив Станцию, «подарил Шацкому свою фотографию с надписью: «Я уезжаю от Вас с чувством большого уважения к той стране, в которой возможны такие замечательные педагогические дела»... Произведения С.Т. Шацкого не издавались много лет, и, как и имя его, были практически неизвестны учителям и широкому кругу работников образования... Тем самым отечественное образование было лишено прекрасного опыта, так ему необходимого» [90].

Показательно, что в это время выдающиеся представители западноевропейских гуманистических воспитательных систем – такие, как Г. Винекен, Я. Корчак, А. Нейлл, С. Френе обращали внимание на природосообразность детской театральной деятельности, её соответствие детскому и подростковому возрасту.

В нашей стране в период с 1918 по 1928 годы деятельность детских театров находилась под руководством народного комиссара просвещения А.В. Луначарского. В это время открывается целый ряд детских театров – сначала в Москве, а затем и в других городах – Краснодаре, Петрограде, Харькове. Здесь работали педагоги, в обязанности которых входило консультирование по

вопросам репертуара, участие в решении вопросов, связанных с интересами и запросами детей, особенностями их восприятия.

Важнейшим этапом в развитии музыкальных театров в нашей стране является время создания детского музыкального театра под руководством Натальи Ильиничны Сац, которая начала работу по изучению театральных занятий детей в самом юном возрасте (с 15 лет). Она имеет непосредственное отношение к созданию в 1918 году Детского театра Моссовета, а с 1921 по 1937 год руководила Московским театром для детей.

Н.И. Сац – организатор и первого в мире Московского детского музыкального театра (1964 г.) (ныне Московский государственный академический детский музыкальный театр им. Н. И. Сац), где уже в самом начале его существования появились спектакли «Морозко» М. Красева, «Волк и семеро козлят» М. Ковалю, «Белоснежка» Э. Колмановского, «Золотой ключик» И. Морозова, «Три толстяка» В. Рубина.

Отличительной чертой этого театра было то, что дети являлись не только зрителями, но и принимали активное участие в самой постановке спектаклей. Наталья Ильинична предусмотрела наличие при театре специальных студий и кружков, где дети и подростки получали необходимые для музыкально-театральной деятельности умения и навыки и, таким образом, проходили специальную подготовку.

Время расцвета детской музыкально-театральной деятельности начинается с 1970-х годов: композиторы (А.Л. Рыбников, С.П. Баневич, А.Б. Журбин) создают музыкальные спектакли, в которых могут принимать участие юные артисты. Появляются такие яркие произведения, как «Приключения Буратино», «Белеет парус одинокий», «История Кая и Герды», «Городок в табакерке» «Приключения Тома Сойера», «Судьба барабанщика», «Принц и нищий» и др. Одновременно в области дополнительного образования открываются новые детские музыкально-театральные коллективы, а в детских школах искусств появляются специальные театральные отделения.

Несколько позже разворачивают свою деятельность фестивали и конкурсы детского театрального творчества, причем наиболее авторитетными становятся фестиваль «Искусство – любовь моя», учреждённый Государственным Детским Академическим музыкальным театром имени Н.И. Сац и регулярный Детский Международный музыкальный фестиваль в Санкт-Петербурге, организованный С.П. Баневичем.

Сегодня существует значительное количество вокальных и вокально-театральных студий, в которых искусству пения придается первостепенное значение. Это, в первую очередь, Детская оперная студия Московского Государственного Детского Академического Музыкального театра имени Н.И. Сац, которая начала свою работу в 2010 году. Сегодня студия насчитывает более 100 учащихся от 5 до 15 лет.

Студийцы принимают участие в целом ряде спектаклей театра – «Жизнь и необыкновенные приключения Оливера Твиста», «Приключения Людвига и Тутты», «Кошкин дом», «Маугли», «Дюймовочка», «Щелкунчик», «Гадкий утенок», «Звероопера» и др.

Детская студия при Театре Луны, созданная актером и режиссером Сергеем Прохановым в 2004 году. Дети занимаются вокалом, сценоречью и сценодвижением, актерским мастерством и участвуют в регулярно проводимых музыкальных концертах театра.

В **студии при Театре Стаса Намина**, где со студийцами занимаются артисты театра и профессиональные педагоги Российской академии театрального искусства в младшей (6-7- лет), средней (8-12 лет) и старшей (13-16 лет) группах изучают актерское мастерство, вокал, технику речи, сценическое движение, танец.

Основной целью **Детской театральной студии «Крылья»** декларируется развитие творческого потенциала детей и подростков. Обращает на себя внимание тот факт, что здесь особенно внимательно относятся к принципам дифференцированного подхода – обучение здесь проходит в семи возрастных группах. В каждой группе на своем возрастном уровне ученики осваивают

художественное слово, хореографию, основы сценического движения и акробатики, ансамблевое, хоровое и сольное пение. Профильные предметы преподают ведущие артисты театра.

Театром «Галерка», входящим в Центр юношеского научно-технического творчества «Исток» (существует с 1989 года) руководит кандидат педагогических наук, композитор и дирижер А.Н. Кузнецов. На всех возрастных уровнях студии занимаются музыкой, пением, художественным движением, актерским мастерством, изучают историю театра.

Детский хор Большого театра существует с 1920 года. Его воспитанники принимали участие в целом ряде оперных и балетных постановок театра: «Пиковая дама», «Щелкунчик», «Борис Годунов», «Кармен», «Турандот», «Мойдодыр», «Иван Грозный» и других. Артисты детского хора не только участвуют в спектаклях, но и ведут концертную и гастрольную деятельность.

Детский хор Московского академического Музыкального театра К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко начал свою деятельность в 2004 году. Его воспитанники принимают участие в спектаклях «Аида», «Богема», «Севильский цирюльник», «Сказка о царе Салтане», «Госка», «Тангейзер», «Хованщина», «Щелкунчик». Занятия проходят, в том числе, и в формате настоящих репетиций, так как юные участники хора – это артисты театра.

Детская труппа при Московском Камерном музыкальном театре им. Б.А. Покровского, которой руководит заслуженная артистка России Елена Озерова принимает деятельное участие в таких спектаклях, как «Давайте создадим оперу», «Приключения Чиполлино», «Пиноккио», «Ростовское действие», «Блудный сын», «Лазарь, или Торжество Воскрешения», «Черевички», «Ростовское действие» и других. С детьми (от 4 до 13 лет) занимаются профессиональные дирижеры, хормейстеры, вокалисты и балетмейстеры.

Кроме вышеперечисленных коллективов, являющихся наиболее известными и заслуженными, сегодня существует значительное количество музыкально-театральных студий и детских любительских музыкальных театров («Фейерверк», «Воскресенье», «Созвездие», Студия «Арт-Класс», Студия «РОСТ», Студия «Волшебство» и др.), в которых занимаются дети и подростки.

Обращает на себя внимание тот факт, что во всех этих студиях дети в обязательном порядке изучают музыкальную грамоту, хоровое, ансамблевое и сольное пение, основы сценического движения, мастерство актера, историю театра, знакомятся с устройством театра и театральными профессиями.

Отмечаем, таким образом, что за более, чем трехсотлетний период развития отечественного музыкального театра и профессионального образования в данной области сложились прочные традиции, впитавшие в себя как более ранние певческие традиции русского народа, так и традиции европейской культуры, привнесенные силами профессиональных европейских музыкантов, чья творческая жизнь проходила в России и русских музыкантов, выезжавших учиться за границу.

Отмечаем традиционно первостепенную роль музыки и, более конкретно, искусства вокала в художественно-образном строе музыкального театра и в структуре подготовки артистов, а также влияние музыкального искусства в целом и, пения, в частности, на развитие театральных актеров и на сложение самой системы их подготовки.

В российской культуре сложились особые, свойственные только отечественной традиции формы и методы обучения музыкальному искусству.

Важным аспектом в профессиональной подготовке отечественных исполнителей, посвятивших свое творчество музыкальному театру, является уровень их вокальной подготовки.

Отметим также исключительную роль хора в музыкально-театральных произведениях русских композиторов, что обусловлено сильным влиянием русской певческой традиции, которую вначале несли певчие, прочно вошедшую в творчество русских композиторов.

С первых шагов появления профессионального музыкального театра в России к его деятельности привлекались молодые люди, нередко подросткового возраста – 14 лет и младше, уровень одаренности и творческой реализации которых отмечался как исключительно высокий.

Развитию профессионального музыкального искусства в XIX веке способствовало учреждение Русского музыкального общества, а также Санкт-Петербургской и Московской консерваторий. С их появлением можно с полным основанием говорить о профессиональном музыкальном образовании в России.

На становление и развитие русской вокальной школы существенное влияние оказала камерная вокальная музыка, а также творчество любительских театров того времени, так как этот вид театральной деятельности был широко распространен, и многие выдающиеся театральные деятели начинали свой профессиональный путь именно в условиях домашнего любительского театра.

Театральная деятельность занимает одно из центральных мест в педагогике XX века. Учителя и специалисты обращают особое внимание на очевидные преимущества этого вида деятельности, его огромный развивающий потенциал, особенно в контексте музыкального театра. Рассматривая вокально-театральную деятельность как эффективный способ выявления и развития творческого потенциала обучающихся, педагоги стремятся включить её в образовательный процесс для наиболее полного раскрытия индивидуальных способностей подростков.

Развитие и сформированность творческого потенциала связано с комплексом полноценных, регулярных и целенаправленных занятий (уроки сольфеджио, сольного вокала, занятия в вокально-хоровом ансамбле и в хоре, ритмика, основы хореографии, теоретические и общеразвивающие дисциплины и т.п.) под руководством высокопрофессиональных педагогов и регулярной практики сценического действия.

Педагогическое творчество С.Т. Шацкого и Н.И. Сац во многом стало основой дальнейшего развития данного направления педагогики искусства и в

настоящее время имеется постоянно растущая развивающаяся система музыкально-театральных и вокальных студий, реализующая все направления музыкально-театрального творческого развития подростков с опорой на вокальную подготовку.

1.3 Модель развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности и педагогические условия ее эффективной реализации

Формирование и развитие творческого потенциала личности продолжается всю жизнь. Необходимость целенаправленного формирования творческого потенциала подростков как основы их успешной социализации и личностного роста диктует необходимость разработки комплексной педагогической модели, способной обеспечить интеграционный эффект объединения вокального и театрального видов деятельности. Следовательно, возникает объективная потребность внедрения активных, интерактивных методик, позволяющих существенно повысить уровень проявления творческого потенциала подростков.

Роль вокального и театрального развития здесь обосновывается как катализатор творческого роста подростков, связывающих вокально-театральную подготовку с динамикой их креативности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности подростков (эмоциональная лабильность, потребность в самовыражении) при проектировании образовательных программ, направленных на развитие из творческого потенциала и универсализацией учебных планов в музыкальных школах и театральных студиях.

Специфику сформированности и развития творческого потенциала у подростков в условиях вокально-театральной деятельности, необходимо, в

первую очередь, рассмотреть особенности подросткового возраста, так как, по мнению исследователей, именно в это время происходит сильное развитие творческого потенциала личности. С чем связано это развитие, какие процессы, происходящие области физиологии, психологии, социализации, духовных устремлений подростка могут ему способствовать, а какие – тормозить?

Начнем с того, что «Словосочетание «подростковый возраст» (англ. *adolescence*) происходит от латинского *adolescere*, что означает «расти» либо «становиться зрелым». Подростковый возраст – это период жизни между детством и зрелостью. Этот переход из одного этапа жизни в другой является постепенным и не имеет четких границ... подростковый период можно сравнить с мостом между детством и зрелостью, по которому индивидуум должен пройти, прежде чем вырастет и станет ответственным взрослым человеком» [107].

Большинством психологов возраст 12-13 лет признается сенситивным периодом для развития именно творческого потенциала (В.Н. Дружинина, Е.С. Рапацевич, Е.Л. Яковлева и др.). Современная справочная литература определяет «сенситивные периоды» как «периоды онтогенетического развития, в которых развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенным влияниям окружающей среды» [108, с. 697].

Все, что подросток успел накопить в детском возрасте – уровень развития речевых способностей, словарный запас, нравственные и эстетические представления, двигательные навыки, коммуникационные и эмпатийные способности – в подростковый период имеет свойство находить различные способы проявления. И от того, в каких условиях будут проявляться все эти способности и умения, зависит, в конечном счете то, каким человеком вырастет данный конкретный подросток, где он станет проявлять прочувствованный им собственный творческий потенциал.

Исследователи отмечают, что для проявлений творческого потенциала наиболее продуктивным условием является наличие творческой деятельности. «Уровень развития творческого потенциала личности подростков базируется на

развитии воображения, творческих способностей (гибкость, беглость, оригинальность и др.) ... В подростковом возрасте... подросток либо развивается на основе подражания, либо переходит к генерированию собственных идей, т.е. к творчеству... Потенциальные способности и умения могут развиваться и закрепляться только в деятельности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем богаче и разнообразнее деятельность, тем динамичнее развивается творческий потенциал личности» [46].

Содержание и качество деятельности подростков во многом зависит от особенностей их поведения в данный период жизни, что, в свою очередь представляет собой проекцию глубоких внутренних изменений всего организма подростка. В первую очередь, это, конечно, физиология и физическое развитие.

Активный скачок роста, удлинение костей конечностей при замедленной мышечной адаптации, полная дифференциация мышечных волокон которой наступает лишь к семнадцати годам, создают впечатление общей диспропорциональности внешности подростка. Этот фактор накладывает специфический отпечаток на весь спектр его жизнедеятельности, включая сферу художественных практик.

Преподаватели указывают, к примеру, на трудности точного интонирования среди юных музыкантов-струнников: растущие конечности опережают скорость осознания их размеров самим подростком, что затрудняет закрепление правильной позиции рук на инструменте. Здесь особая роль принадлежит учителю, который помогает ученику преодолевать возникающие сложности, предотвращает негативные переживания от неудач, разъясняя их временный характер и предлагая эффективные способы решения проблем.

Подобные сложности проявляются и в вокальной практике, поскольку неравномерные темпы физического роста подростка — увеличение длины скелета и отставание темпов развития мускулатуры — осложняются дополнительными физиологическими факторами, влияющими на работу голосовых мышц при выполнении певческих упражнений.

Именно в подростковом периоде начинается непростой этап голосовой мутации, исход которой трудно предсказать заранее. Иногда достаточно уменьшить нагрузку на голосовые органы, и спустя определённое время (его продолжительность и интенсивность нагрузок индивидуально варьируются для каждого учащегося) естественный процесс перестроения голосового аппарата успешно завершится, предоставляя подростку возможность осознать новые характеристики и потенциал своего голоса. Специалисты отмечают, что в этот возрастной период учащиеся демонстрируют способность усваивать довольно сложные двигательные навыки, как в спортивной сфере, так и в театральнотанцевальной деятельности, причём на танцевальных занятиях эта особенность проявляется особенно ярко.

В процессе вокально-театральной деятельности эти особенности подростков дают педагогу возможность значительного продвижения обучающихся по линии пластичности, красоты и органичности движений, в особенности в сочетании их технической и художественно-образной составляющих [63].

В качестве примера приведем ставший очень популярным в подростковой среде стиль Брейк-данс – спортивное направление так называемых уличных танцев, который с конца 70-х гг. XX века стал быстро распространяться и приобрел повсеместную популярность. Танцы данного стиля насыщены сложными, практически акробатическими движениями, которые своей парадоксальностью, острой выразительностью отвечают внутренним потребностям подростков.

Вспомним также необычайно яркое впечатление, которое отмечали зрители вновь созданной Олегом Табаковым студии, получившей со временем название «Табакерка». То, с каким мастерством и свободой двигались молодые артисты, вызывало не только восторг, но и недоумение: «Как такое вообще возможно?» (особенно в этом смысле выделялся спектакль «Прощай, Маугли!» (1979 год) с Андреем Смоляковым в главной роли).

Известно, что интенсивная работа по сценодвижению была начала Олегом Павловичем ещё с подростками – участниками театрального кружка во дворце пионеров имени Крупской, и это взаимодействие двигательной активности подростков и творческой воли педагога дало вскоре такой яркий и запоминающийся результат.

При том, что подростки довольно быстро осваивают сложные движения в области спорта и художественного движения – танцев, гимнастики, их выносливость пока невелика и обманчивое впечатление, которое производит успешный ученик, может способствовать тому, что педагог начнет перегружать его трудными, требующими силы и выносливости упражнениями, что приведет к негативным последствиям. У музыкантов-инструменталистов это «переигранные» руки, у вокалистов – проблемы с голосовым аппаратом, особенно в период мутации. Нередко такие проблемы приводят даже к потере вокального голоса.

Особенное внимание необходимо уделять развитию навыков управления дыхательной системой. Прежде всего, глубокое дыхание способствует насыщению организма кислородом, необходимого подросткам больше, чем взрослым, ввиду активного роста и повышенного обмена веществ. Во-вторых, надежная дыхательная поддержка, достигаемая техникой «дыхания на опоре», необходима для защиты голоса и позволит минимизировать возможные потери в период голосовой мутации.

Работа над дыхательными техниками формирует у подростка привычку осознанно относиться к функционированию собственного организма, внимательно следить за внутренними ощущениями. Это соответствует одной из ключевых возрастных особенностей подростков — повышенному интересу к собственному «я». Одновременно такая работа переключает внимание подростка с пассивного эгоцентризма или излишней рефлексии на конструктивную саморегуляцию и оценку своих поступков, провоцируя мысли о коррекции допущенных ошибок. По этой причине в указанный период крайне

важна профессиональная педагогическая поддержка, грамотная помощь и внимательное руководство преподавателя.

Однако здесь возникают сложности, исходящие из психологической сферы и связанные с процессом самопознания подростка, его коммуникативными навыками, уровнем доверия к наставникам и членам творческого коллектива, в рамках которого разворачиваются непростые этапы выявления и воплощения творческих задатков. Обозначим основные факторы, воздействующие на процесс становления подростка и дальнейшего формирования его личности:

- социально-творческая среда, окружающая подростка;
- период относительной стабильности и интенсивных внутренних перемен в развитии психики подростка, находящий выражение в уникальной структуре его самовосприятия («Я-концепция») как закономерный итог психоэмоционального созревания;
- этап освоения подростком системы моральных ценностей и этических норм (ценностный подход);
- интеллектуальные и эмоциональные составляющие процесса взросления подростков;
- формирование индивидуального мировоззрения подростка;
- реалистичное восприятие окружающей реальности подростком, свободное от иллюзий и фантазий;
- пространство креативного взаимодействия сверстников, желание общаться и в то же время обособляться от окружения.

Остановимся более подробно на каждой из указанных областей.

Процесс полноценного взросления подростков значительно облегчается и обогащается благодаря воздействию художественно-социальной среды, создающей благоприятный фон для позитивных изменений в физическом, умственном, эмоциональном и социальном аспектах их развития. Мы формулируем следующую трактовку художественного контекста применительно к нашей исследовательской задаче - художественная среда

понимается нами как комплекс образовательных мероприятий, основанный на активном участии в комплексе различных видов искусства на основе деятельностного подхода, оказывающий формирующее и организационное воздействие для формирования и последующего развития творческого потенциала подростков.

Наиболее адекватно данному определению отвечает среда вокально-театральной студии, под воздействием которой происходит формирование личности. Именно здесь наиболее активно проявляется творческий потенциал подростков, обогащается его социокультурный опыт, преодолеваются проблемы взросления, формируется художественно-образное восприятие мира.

Выдвинутое Л.С. Выготским понятие «социальная ситуация развития», определяемое ученым как «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [29, с. 258], когда изменения личности взрослеющего человека обусловлены самой средой, в которой он находится, принятыми в ней формами сотрудничества, в контексте данного исследования рассматривается в пространстве театрально-художественной деятельности, центральным звеном которой во многом является вокальная работа с подростками.

Идею Выготского о важной роли социальной ситуации как импульсе психического развития в дальнейшем исследовали в своих работах такие ученые, как Л.И. Божович, В.П. Зинченко, О.А. Карабанова, И.А. Николаева, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др. Они определили, что социальная ситуация развития решающим образом определяет не только направление, но и характер развития ребенка на всех этапах онтогенеза и, как типическая возрастная характеристика, несет на себе признаки, отражающие именно данный возраст.

В своем классическом труде «Работа актера над собой» К.С. Станиславский писал: «Только знать систему – мало. Надо уметь и мочь. Для этого необходима ежедневная, постоянная тренировка, муштра в течение всей

артистической карьеры. Певцам необходимы вокализы, танцовщикам – экзерсисы, а сценическим артистам – тренинг и муштра по указаниям "системы". Захотите крепко, проведите такую работу в жизни, познайте свою природу, дисциплинируйте ее, и, при наличии таланта, вы станете великим артистом» [127]. Подросток, находясь в среде вокально-театральной деятельности, оказываясь под воздействием музыки и театра, активно участвует в творческом процессе, непрерывно проходя своеобразную тренировку и систематическое обучение ("тренинг и муштра"), согласно Константину Сергеевичу Станиславскому, что становится основой успешного сценического мастерства. Эта среда объединяет внутреннюю свободу, открывающую новые горизонты возможностей, с необходимой дисциплиной и последовательностью действий.

Анализ психологических составляющих процесса развития и реализации творческого потенциала подростков не может быть полон без обращения к одной из важнейших концепций XX века – «Я-концепции», ставшей результатом исследований в области феноменологической и гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), которые трактовали человеческое «Я» как основной развивающий фактор, включающий совокупность представлений человека о себе и их оценки (Р. Бернс).

«Я-концепция» возникает у индивида при социальном взаимодействии в качестве неизбежного и всегда уникального результата психического развития, а также в качестве относительно устойчивого и, одновременно с этим, подверженного внутренним трансформациям психического приобретения» [84].

Для данной работы важно, что Я-концепция не только «определяет, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» [16, с. 30].

В подростковом возрасте взаимодействие в пространстве художественной среды определяющим образом влияет на формирование культурно-ценностных ориентиров личности, интересов подростка, его нравственных, эстетических, коммуникативных качеств, ставших предметом исследования аксиологии (от

греч. axios – ценность и logos – слово, понятие) – учения о ценностях, направленности и мотивации поступков человека.

С помощью аксиологического подхода проявляется сущность гуманистической педагогики, в которой человек является наивысшей ценностью общества и связан с социумом, что отражается в основном принципе аксиологии – детерминированности – взаимосвязи всех явлений жизни. В педагогике формированию педагогической аксиологии способствовали труды таких исследователей, как Н.А. Асташова, А.М. Булынин, С.З. Гончаров, М.С. Коган, Д.А. Леонтьев, Н.С. Розов, В.А. Сластенин, М.С. Яницкий и др. В области образования утверждается роль духовных основ, ставших результатом кристаллизации культурных образцов – духовно-нравственных идеалов. Как отмечают современные исследователи (В.Н. Сагатовский, С.В. Тимофеева, В.П. Тугаринов, Е.В. Яковлев и др.), в образовании все более востребованными становятся ценности, представленные самовыражением и саморазвитием личности, формированием ценностных ориентаций, накоплением и проявлениями творческого потенциала.

Изменения, происходящие в подростковом возрасте, распространяются и на сферу мотиваций, так как складывается система личностных ценностей, определяюще воздействующих на мотивы и содержание деятельности подростка. Это период, во время которого происходит развитие творческих способностей в целом, включая творческий потенциал. Кроме того, изменяются и предпочтения в видах творческой деятельности: на первый план выходят театральное, литературное и вокальное творчество.

Наиболее адекватно подростки осваивают данные навыки в процессе вокально-театральной деятельности, изучению которой посвятили многие свои труды Н.А. Ветлугина, М.Ф. Головина, А.П. Ершова, Ю.А. Литовко, Н.И. Сац, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов, В.Н. Чепуров, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и др.

Интеллектуальное развитие личности подростка характеризует его «умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач, его

мышление становится рефлексивным» [36, с. 300]. Эта особенность способствует тому, что многие педагоги основное внимание уделяют именно интеллектуальной сфере развития подростка в направлении развития логического мышления и усвоения информации в её вербальном изложении. При этом эмоции взрослеющего человека, которые нередко можно сравнить с бурей (недаром существует распространенное выражение «буря эмоций») остаются за пределами педагогического внимания.

«Мы нередко недооцениваем роль чувств в нашей жизни. Увлеченные научно-технической революцией, погруженные в «мир информации», мы вообще стали порой считать логическое мышление единственно достойным современного человека, а эмоции (эмоционально-ассоциативное мышление) чем-то атавистическим. И конечно, уж, посвятив все силы развитию в мышлении детей рационального, логического начала, зачастую перестаем обращать внимание на развитие их чувств. И получаем нередко логику бескрылую, нетворческую, а эмоциональную жизнь примитивную до невежества» [82, с. 26].

Отмечаем, таким образом, что свойственная подросткам повышенная эмоциональность вносит в их жизнь новые краски, способствует развитию фантазии и расширению круга их интересов. Музыкально-театральные и вокальные занятия являются той средой, которая предоставляет подросткам наиболее гармоничные, адекватные их возрастным особенностям условия творческого развития. Данные условия отличаются сочетанием когнитивного и эмоционального развития, что способствует, в том числе, и активному проявлению творческого потенциала.

Такие свойственные подросткам качества, как «сфокусированность на себе», «личный миф», «личное видение», «воображаемая аудитория» в каждом конкретном случае различны. Являясь феноменами эгоцентризма, они могут рассматриваться как определенный этап, необходимый для последующего самоопределения. Именно фантазия, во взаимодействии с активизацией внимания к собственной личности, своим индивидуальным качествам приводит

к восприятию окружающей действительности в её сослагательном направлении.

В этом плане, продуктивная деятельность в пространстве музыкального театра, и, особенно, вокальные занятия, по своей сути направленные на концентрацию внимания на реальных, а не желаемых процессах и собственных качествах помогают во многом устранить противоречия, связанные с личным видением и существующей реальностью.

Таким образом, отмечаем, что вокальное развитие, связанное с вокально-театральной деятельностью, способствуют лучшему осознанию подростком физиологических процессов своего тела, позволяют эффективно регулировать собственное состояние и осознанно контролировать личные реакции.

Творческое общение – основа музыкально-театральной деятельности отвечает возросшей в данном возрасте потребности в общении. Все, что связано с вокальной деятельностью и с театром, включает в себя обязательный интенсивный процесс обмена энергией, без которого эти виды искусства не могут существовать. Ведь главное условие жизни искусства «здесь и сейчас» – это наличие произведения, созданного автором, исполнителя (исполнителей), вносящих свою лепту в произведение через его интерпретацию и зрителей (слушателей), воспринимающих данное произведение и «возвращающих» исполнителям и автору полученную энергию с помощью своих эмоций.

Для подростка, испытывающего потребность в коммуникации, однако периодически желающего дистанцироваться от внешнего мира и укрыться в своем индивидуальном пространстве, участие в вокально-театральной деятельности представляет собой оптимальную среду для выражения постоянно формирующихся и ежедневно обновляющихся черт характера. Такая практика предполагает сотрудничество в группе и, параллельно, сосредоточенность на собственной внутренней работе, формирование навыков самоконтроля, стремление к самосовершенствованию и соблюдение дисциплины.

Таким образом, установлено, что развитие творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности имеют бинарный характер, проявляющийся в эффективном сочетании разнонаправленных, порой контрастирующих друг другу свойств и особенностей:

- логически последовательно – спонтанно;
- подготовленно – импровизационно;
- в рамках правил (дисциплинировано) – свободно;
- интеллектуально – эмоционально;
- во взаимодействии (ансамблево) – отчужденно (закрыто).

Такая бинарность проявлений творческого потенциала придает им в процессе вокально-театральной деятельности определенную многогранность и гармоничность, что в настоящем исследовании выражается специально введённым автором термином «акколада». Термин заимствован по аналогии с музыкальным символом — скобкой, объединяющей несколько элементов нотного текста. Так подчёркивается интегрирующее воздействие гармонично развитых разнокачественных, нередко противоречащих друг другу черт, типичных для подросткового возраста.

Выбор данного термина объясняется ещё и тем, что слово «акколада» обладает дополнительным значением, в средневековье оно обозначало одну из процедур ритуала возведения в рыцари. Увлечение подростков эпохой рыцарства, значимость вечных понятий преданности, товарищества и храбрости отражают глубинную суть данного термина — принятие в сообщество, обретение принадлежности к единству.

В сгруппированном виде *педагогические условия сформированности творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности* включают в себя следующие пункты:

1. Наличие художественной активности, сочетающей строгий порядок действий и ощущение внутренней раскрепощенности, возникающее у подростков благодаря открытию собственных творческих ресурсов и способностей.

2. Постоянное высококвалифицированное педагогическое сопровождение, направляющее, поддерживающее и способствующее преодолению возникающих трудностей.

3. Особое внимание к вокальным занятиям подростков, способность целенаправленно развивать умение владеть голосом и певческим дыханием, формировать координацию функций организма подростков в ходе занятий.

4. Соответствие личностных преобразований подрастающего человека, вызванных влиянием среды вокально-театральных занятий, особенно акцентированных на занятиях вокалом, существующим формам взаимодействия и коллективному сотрудничеству в рамках этой среды.

5. Использование концепции самооценки («Я-концепции»), объединяющей представления подростка о самом себе и отношение к ним, а также применение ценностного подхода в обучении, содействующего формированию нравственно-духовных ориентиров, значимых культурных образцов, развитие стремления к самовыражению и самосовершенствованию, стимулирование мотивации подростков путем взаимосвязи целей воспитания с особенностями самой деятельности.

6. Гармоничное развитие мыслительных и эмоциональных качеств подростка, выражающееся в обобщении полученных знаний и применении приобретённых навыков в различных видах деятельности, обеспечивающее согласованное взаимодействие внутренних процессов роста ребёнка и предложенных ему педагогических воздействий.

7. Направленность вокальных занятий на концентрацию внимания подростка таким образом, чтобы они фокусировали внимание одновременно на внешней исполнительской практике (работа в ансамбле) и на внутреннем осмыслении собственного творчества, развивая умения самоконтроля, самодисциплины и непрерывного совершенствования.

Обратимся в этой связи к методу моделирования и рассмотрим структуру и содержание формирования творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности. Это позволит выявить методологические

основания изучаемого процесса и описать предмет исследования, сгруппировать задачи и выявить взаимосвязь между основными элементами исследуемого объекта, показать критерии оценки происходящих в процессе исследования изменений, обосновать применение модели в педагогическом эксперименте.

«Нормативная функция моделирования позволяет ответить на вопрос «как должно быть?» и не только описать существующую систему, но и построить ее нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями» [37].

Основные положения педагогического моделирования отражают его цель и содержание, необходимые для осуществления изучения того или иного процесса или явления в более простом и лаконичном изложении для более ясного представления об имеющихся взаимосвязях и отношениях между их составляющими.

Процесс моделирования включает в себя:

- «1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования» [36, с. 42].

Педагогическая модель формирования творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности

Цель: реализация творческого потенциала подростков на занятиях вокалом в условиях вокально-театральной деятельности в системе дополнительного образования				
Задачи:				
1. Выявить сущность и специфику творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности.	2. Обосновать и подтвердить экспериментально ключевую роль вокальных занятий в формировании и развитии творческого потенциала подростков в рамках вокально-театральной деятельности.	3. Разработать и научно аргументировать педагогическую модель формирования творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности.	4. Продемонстрировать доступность и эффективность занятий вокалом в условиях вокально-театральной деятельности, выявить их положительное влияние на физическое здоровье, интеллектуальное развитие, эмоциональную зрелость и коммуникативные навыки подростков.	5. Определить педагогические условия, принципы и методы реализации (включая авторские подходы), необходимые для эффективной реализации творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности.
Занятия с подростками в вокально-театральной студии				
Принципы педагогической модели включают приоритет деятельностного подхода, реализуемого в пространстве вокально-театральной деятельности; поддержку развития, сохранения и сформированности вокальных способностей подростков; учет бинарного характера формирования их творческого потенциала (термин «акколада»), а также обеспечение		Подходы: деятельностный, аксиологический, индивидуально-личностный, онтологический, развивающий, энергетический.		

принципов гармоничности и здоровьесбережения.	
---	--

Методология

Л.М. Абелян, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Е.А. Гембицкая, М.Ф. Головина, А.П. Ершова, Д.Б. Кабалевский, Д.К. Кирнарская, Ю.А. Литовко, В.В. Медушевский, Л.М. Некрасова, Л.А. Никольский, Т.Г. Пеня, Л.Л. Пилипенко, Ю.И. Рубина, А.И. Савостьянов, Н.И. Сац, А.Н. Сохор, О.Н. Соколова-Набойченко, Г.Д. Стаунэ, М.П. Стуль, Б.М. Теплов, Р.А. Тельчарова, В.Н. Чепуров, Е.К. Чухман, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и др.

Методы педагогического воздействия включают следующие научные категории:

- Музыкально-педагогические методы, направленные на профессиональное воспитание музыкальных компетенций учащихся;
- Психологические приемы, используемые для оптимизации восприятия материала, стимуляции познавательного интереса и преодоления стрессовых состояний;
- Театральные техники, применяемые для раскрытия артистических способностей, отработки выразительности движений и мимики;
- Организационно-распорядительные механизмы, призванные структурировать образовательный процесс и поддерживать дисциплину;
- Метод импровизации, позволяющий раскрыть творческий потенциал обучающихся через спонтанное творчество и экспромт;
- Метод опоры на фольклорные традиции, предполагающий использование народных песен и обычаев для повышения культурного уровня воспитанников;
- Метод театрализации вокального исполнения, заключающийся в интеграции актерских техник и приемов сценического искусства в практику вокального образования;
- Метод привлечения содержательных педагогических ситуаций, способствующий развитию аналитических способностей и воспитанию практических навыков учеников;
- Авторские инновационные методы, такие как подготовка к освоению дыхательных техник Александры Стрельниковой, достижение высокой чистоты вокальной интонации, разнообразные игровые формы обучения.

Художественная среда определяется как педагогически организованный комплекс различных видов искусства, основанный на деятельностном подходе и оказывающий значительное формирующее и организационное воздействие на развитие и реализацию творческого потенциала подростков.

Гармонизирующее воздействие занятий вокалом, направленное на формирование творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности

Занятия вокалом оказывают гармонизирующее воздействие, способствуя формированию творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности, где творческий потенциал подростков в данном контексте характеризуется бинарной природой, подразумевающей синхронное эффективное функционирование вокальных и театральных компонентов, демонстрирующих значительную положительную корреляцию между уровнем вокальных навыков и степенью креативности.

Педагогические условия сформированности творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности:

1. Наличие художественной активности, сочетающей строгий порядок действий и ощущение внутренней раскрепощенности, возникающее у подростков благодаря открытию собственных творческих ресурсов и способностей;

2. Постоянное высококвалифицированное педагогическое сопровождение, направляющее, поддерживающее и способствующее преодолению возникающих трудностей;

3. Особое внимание к вокальным занятиям подростков, способность целенаправленно развивать умение владеть голосом и певческим дыханием, формировать координацию функций организма подростков в ходе занятий;

4. Соответствие личностных преобразований подрастающего человека, вызванных влиянием среды вокально-театральных занятий, особенно акцентированных на занятиях вокалом, существующим формам взаимодействия и коллективному сотрудничеству в рамках этой среды;

5. Использование концепции самооценки («Я-концепции»), объединяющей представления подростка о самом себе и отношении к ним, а также применение ценностного подхода в обучении, содействующего формированию нравственно-духовных ориентиров, значимых культурных образцов, развитие стремления к самовыражению и самосовершенствованию, стимулирование мотивации подростков путем взаимосвязи целей воспитания с особенностями самой деятельности;

6. Гармоничное развитие мыслительных и эмоциональных качеств подростка, выражающееся в обобщении полученных знаний и применении приобретённых навыков в различных видах деятельности, обеспечивающее согласованное взаимодействие внутренних процессов роста ребёнка и предложенных ему педагогических воздействий;

7. Направленность вокальных занятий на концентрацию внимания подростка таким образом, чтобы они фокусировали внимание одновременно на внешней

исполнительской практике (работа в ансамбле) и на внутреннем осмыслении собственного творчества, развивая умения самоконтроля, самодисциплины и непрерывного совершенствования.

Виды сформированности творческого потенциала подростков в условиях музыкально-театральной деятельности включают:

- самосовершенствование и самовыражение вокальных навыков в процессе регулярных занятий;
- креативная реализация ранее усвоенных знаний и умений;
- активизация самостоятельной продуктивной деятельности;
- эффективное творческое взаимодействие с педагогом и сверстниками-коллегами.

Критерии сформированности творческого потенциала в процессе вокально-театральной деятельности:

1. Стабильный высокий уровень заинтересованности в вокальных занятиях;
2. Прогресс в развитии речевой культуры и культуры речи;
3. Увеличение объема активного и пассивного лексикона;
4. Улучшение моторной координации и повышение двигательной ловкости;
5. Выраженные музыкальные способности – музыкальный слух, чувство ритма и интонация;
6. Навык свободной импровизации в драматических постановках и других театральных формах;
7. Опыт практического участия в творческих мероприятиях и публичных выступлениях;
8. Регулярное проявление оригинальных идей и креативных решений в учебной и внеклассной деятельности;
9. Расширение спектра нравственных ориентаций;
10. Возрастание уровня эстетических потребностей и представлений о прекрасном;
11. Качественное улучшение коммуникативных навыков и степени эмоциональной отзывчивости (эмпатии).

Уровни сформированности творческого потенциала в процессе вокально-театральной деятельности: высокий, средний, низкий.

Достижение успешности вокально-театральной деятельности подростков требует высокого уровня музыкальной подготовки – развитый музыкальный слух, чувство ритма, хорошую музыкальную память, владение профессионально поставленным дыханием, понимание механизма вокального звучания, наличие выразительных движений и таланта к каждодневной практической работе с музыкальным репертуаром, наряду с сильной мотивацией к участию в вокально-театральной деятельности, регулярными занятиями под

руководством профессиональных педагогов-музыкантов и активным участием в сценических проектах.

Последовательность формирования творческого потенциала в процессе вокально-театральной деятельности

I (подготовительный) этап – создание социально-художественной среды, представляющей собой педагогически организованную систему комплексного взаимодействия различных видов искусства, основанную на деятельностном подходе и оказывающую формирующее и организационное воздействие на проявления творческого потенциала подростков.

II (продуктивно-действенный) этап – организация активного творческого взаимодействия участников музыкально-театрального коллектива, направленного на продуктивное раскрытие и развитие их творческого потенциала.

III (результативный) этап – достижение высокого уровня сформированности творческого потенциала в процессе вокально-театральной деятельности.



Выявление путей реализации творческого потенциала подростков на занятиях вокалом в условиях вокально-театральной деятельности в пространстве дополнительного образования.

Блоки модели:

-  – структурно-целевой блок
-  – содержательный блок
-  – прогностический блок

В данной модели целесообразно выделить особый аспект пункта «Гармонизирующее воздействие занятий вокалом на музыкально-театральную деятельность подростков» содержательного блока, раскрывающего бинарный характер сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности. Данный феномен характеризуется одновременным продуктивным действием различных, зачастую противоположных по своей природе качеств, обозначаемых термином «акколада».

Термин введен автором исследования по аналогии со знаком музыкальной нотации — скобкой, объединяющей две или несколько нотных

строк. Тем самым подчеркивается интегративная природа феномена, состоящая в одновременном проявлении следующих пар взаимоисключающих качеств:

- логически последовательно – спонтанно;
- подготовленно – импровизационно;
- в рамках правил (дисциплинировано) – свободно;
- интеллектуально – эмоционально;
- коллективная деятельность (ансамблево) – отчужденно (закрыто).

Указанный термин подчеркивает органичную взаимосвязь указанных полярных качеств, обеспечивая баланс, необходимый для оптимального раскрытия творческого потенциала подростков, а бинарная структура формирования творческого потенциала делает процесс вокально-театральной деятельности многомерным и гармоничным.

Существует еще одна интерпретация термина «акколада» – в средневековую эпоху так называли церемонию посвящения в рыцари либо вступления в рыцарский орден. Учитывая распространённую увлечённость подростков историческими сюжетами и образами эпохи рыцарства, наше употребление данного термина символизирует важность этапа раскрытия творческого потенциала как значимого момента взросления, сопровождающегося необходимым сбалансированным развитием всех сторон личности.

Разработанная модель развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности предусматривает комплексное решение задач реализации. Она включает четкую структуру этапов, специфические цели и задачи, адаптированные к особенностям подростковой аудитории, а также специальные педагогические условия, способствующие достижению положительных результатов.

Реализуемая через алгоритм, состоящий из этапов проблематизации (выявление индивидуальных и групповых творческих барьеров), проектирования (разработка программ с учётом возрастных особенностей) и рефлексии (оценка результатов), адаптируя педагогические инструменты к их

возрастным потребностям, создаёт условия для комплексного развития творческого потенциала подростков, обеспечивая:

а) сбалансированное развитие их навыков (от технического мастерства до креативного самовыражения);

б) адаптивность используемых методик (дифференциация программ по возрастам с учетом психологических особенностей подростков), повышая вовлечённость и эффективность обучения;

в) формирование творческих способностей подростков, обогащая содержание дополнительного образования и трансформируя его в инструмент, соединяющий художественную практику с воспитанием творчески активных личностей.

Основой эффективности предложенной модели выступают четко сформулированные критерии сформированности творческого потенциала, среди которых выделяются устойчивость интереса к вокальному искусству, приобретение музыкальных навыков, развитие межличностных отношений и успешность публичных выступлений. Важнейшим элементом выступает формирование особых взаимоотношений педагога и воспитанника, основанных на уважительном диалоге, партнерстве и взаимопонимании.

внедрение разработанной модели позволяет добиться значительных успехов в повышении уровня сформированности творческого потенциала подростков, способствуя гармоничному развитию личности, повышению уверенности в себе и раскрытию уникальности внутреннего мира подрастающего человека.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В результате изучения и анализа значительного корпуса педагогической, психологической, музыковедческой литературы, обобщения результатов наблюдения на занятиях известных педагогов и собственной многолетней педагогической практики в качестве педагога вокала в учреждениях дополнительного образования (ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера» на вокальном отделении; а также в качестве педагога Московский государственный академический Детский музыкальный театр имени Н.И. Сац, детская студия) были выявлены наиболее плодотворные направления в изучении сформированности творческого потенциала подростков.

Вокальный жанр играет уникальную роль в личностном развитии и образовании, вследствие чего приобретает особую значимость в педагогике, ориентированной на работу с подростками. Процесс обучения вокалу, будучи стержневым компонентом детских творческих студий, способствует не только совершенствованию музыкальных и вокальных навыков, но и оказывает существенное влияние на развитие креативности, эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей подростков. Именно педагогика, особенно вокально-театральная сфера с присущими ей интегративными характеристиками, представляется ключевым направлением, продемонстрировавшим высокую эффективность в интенсификации развития детского творчества и самовыражения в различных видах деятельности, включая вокально-театральную.

Существенным недостатком существующих научных и прикладных трудов является отсутствие комплексных исследований, рассматривающих связь вокальной подготовки с формированием творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности. Вокальная подготовка, охватывающая технику дыхания, развитие голосовых возможностей и эмоциональную выразительность, служит решающим

фактором для гармоничного сочетания физического, интеллектуального и эмоционального развития подростков.

Объединяя вокальную подготовку, направленную на овладение дыхательными техниками, развитие голосовых данных и эмоциональной выразительности, с элементами театральной деятельности, включающими групповое взаимодействие, элементы импровизации и сценическое перевоплощение, достигается мощная синергия, способствующая всестороннему развитию подростка. Данная интеграция создает прочную техническую базу для уверенного сценического исполнения, поддерживает физическую и психологическую устойчивость, а также стимулирует креативность, эмоциональное самовыражение и социальную компетентность подростков, тем самым усиливая общий потенциал их творческой самореализации.

Осуществлен учёт возрастных особенностей подростков через адаптацию методов вокально-театральной деятельности к системе дополнительного образования и создание поддерживающей образовательной среды, включающей игровые (импровизационные упражнения), проектные и ансамблевые формы, что позволяет создать безопасную творческую среду для экспериментов и самовыражения, а также преодолеть эмоциональные барьеры, связанные с их возрастными изменениями.

Обоснован концептуальный характер авторского термина «акколада», содержательно раскрывающий бинарный характер творческого потенциала подростков и процессуально доказывающий, что развитие креативности может быть достигнуто за счёт синергии противоположных элементов: дисциплины и свободы, логики и спонтанности, индивидуальной и коллективной деятельности.

Предложена модель развития творческого потенциала подростков, построенная на основе принципа бинарной интеграции и включающая ряд взаимосвязанных блоков, основными из которых являются мотивационно-целевой (гармонизация физического, эмоционального и социального развития);

содержательно-технологический (вокально-технические навыки и театральная выразительность: сценическое движение, этюды, проектные постановки); средовой (поддерживающая образовательная среда); рефлексивно-оценочный (анализ динамики креативности, коррекция методов на основе диагностики, адаптация методов к возрастным особенностям подростков – игровые формы для младших, ансамблевые проекты для старших подростков); систему педагогических условий; механизмы возрастной адаптации и реализуемую посредством ансамблевых, индивидуально-групповых форм совокупность занятий и проектных постановок, где техническая подготовка (вокал) становится основой для творческого самовыражения.

Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, включающие в себя интеграцию вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевое взаимодействие); учёт возрастных особенностей подростков через адаптацию методов к эмоциональной лабильности и потребности в самовыражении; создание поддерживающей образовательной среды, сочетающей игровые, проектные и ансамблевые формы работы.

Выявлены закономерности, раскрывающие зависимость между вокальным развитием (постановка дыхания, артикуляция) и способностью к импровизации в театральных практиках, где техническая база вокала служит основой для спонтанного художественного самовыражения; вокально-театральной деятельностью (интеграция музыкальных и драматических занятий) и уровнем сформированности навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации, проявляющейся в умении управлять эмоциями в процессе творчества; вокальными навыками и уровнем креативности или зависимость между владением голосовым аппаратом и оригинальностью творческих решений в совокупности доказывают системный характер творческого развития подростков, показывая, что техническое

совершенствование вокала не только расширяет артистические возможности, но и стимулирует импровизационно-творческое мышление подростков, а синтез музыкальных и театральных дисциплин формирует навыки, необходимые для их адаптации в широком спектре творческих контекстов. Это обосновывает необходимость интеграции вокально-театральных практик в образовательные программы, направленные не только на развитие художественных компетенций, но и повышение вовлечённости подростков в творческие проекты.

ГЛАВА 2 Экспериментальное исследование эффективности развития творческого потенциала подростков средствами вокально - театральной деятельности

2.1 Диагностика уровня креативности подростков в условиях вокально-театральной деятельности

Констатирующий этап экспериментального исследования представлял собой значимую фазу, направленную на всестороннюю оценку исходного уровня креативности подростков, вовлеченных в вокально-театральную деятельность. Этот этап позволил установить базовые показатели, необходимые для последующего анализа динамики развития творческого потенциала под влиянием предложенной педагогической модели. Исследование проводилось в период с сентября 2021 по май 2025 года на базе двух учреждений дополнительного образования в Москве: ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера» (младшая группа 9–10 лет — 24 человека, средняя группа — 32 человека; старшая группа 12–15 лет — 15 человек) и Детской студии Московского государственного академического Детского музыкального театра имени Н.И. Сац (младшая группа 6–9 лет — 31 человек; средняя группа «А» 9–10 лет — 54 человека; средняя группа «Б» 11–12 лет — 49 человек; старшая группа 12–15 лет — 23 человека). Всего — 228 участников, с фокусом на подростках 12–15 лет ($n=120$; средний возраст — 13,5 года; стандартное отклонение — 1,2 года; 62 девочки и 58 мальчиков).

Выбор этих баз был обусловлен их специализацией на музыкально-театральном образовании, что обеспечивало доступ к мотивированным подросткам с различным уровнем подготовки. В ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера обучение построено на основе дифференцированной системы, где образование ведется в двух направлениях — профессиональном и общеразвивающем — по дополнительным предпрофессиональным и дополнительным общеобразовательным программам. Современные

исследователи отмечают, что «в образовании, которое опирается на область искусства, есть два основных направления работы — профессиональное и общеразвивающее... Профессиональное образование, выработав свою систему раннего результативного профессионально-творческого развития, имеет ряд достаточно жестких ограничений и занимается интенсивным развитием детей, которые уже в раннем возрасте — 4, 5, 6 лет — ярко проявили специфические способности в области того или иного искусства (слуховые, двигательные, психологические и др.)» [54, с. 5]. Общеразвивающее направление касается всех детей без исключения, независимо от степени сформированности их способностей и одаренностей, и связано с процессом самоактуализации, о чем А. Маслоу писал: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего не отнято. Средний человек — это полное человеческое существо с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями» [134].

Таким образом, в нашей работе мы обращаемся к возможностям и профессионального, и общеразвивающего направлений в области искусства. Данные направления представлены в таблицах № 1–3.

Таблица № 1

Возможности профессионального и общеразвивающего направления в области вокально-театральной деятельности (группа младших подростков) констатирующий этап эксперимента

№	Профессиональное направление	Общеразвивающее направление
1	Поиск и развитие мотивации к вокально-театральной деятельности	Развитие интереса обучающихся к вокально-театральной деятельности на основе занятий вокалом
2	Планомерное освоение необходимых для вокально-театральной деятельности знаний, умений и навыков	Освоение необходимых для вокально - театральная деятельности знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой, соответствующей общеразвивающему направлению.

3	«Тренинг и муштра» (по К.С. Станиславскому) как необходимое средство приобретения профессиональных качеств, развитие дисциплины и самоконтроля	Ознакомительный уровень необходимых для музыкально-театральной деятельности тренинговых упражнений, развитие привычки к регулярным самостоятельным занятиям
4	Постоянное вовлечение обучающихся в концертно-сценический творческий процесс	Посильное участие в концертной деятельности
5	Выработка навыков взаимодействия с коллегами и аудиторией, развитие способности вписываться в работу ансамбля	Развитие коммуникативных и ансамблевых навыков в процессе занятий вокалом

Таблица №2

Возможности профессионального и общеразвивающего направлений в области вокально-театрального искусства (группа подростков среднего возраста) констатирующий этап эксперимента

№	Профессиональное направление	Общеразвивающее направление
1	Развитие и укрепление мотивации к вокально-театральной деятельности	Укрепление интереса обучающихся к вокально-театральной деятельности на основе занятий вокалом
2	Планомерное освоение необходимых для вокально-театральной деятельности знаний, умений и навыков на основе учебной программы, соответствующей предпрофессиональной подготовке	Продолжение освоения необходимых для вокально-театральной деятельности знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой, соответствующей общеразвивающему направлению
3	«Тренинг и муштра» (по К.С. Станиславскому) как необходимое средство приобретения профессиональных качеств, развитие дисциплины и самоконтроля	Ознакомительный уровень необходимых для вокально-театральной деятельности тренинговых упражнений, развитие привычки к регулярным самостоятельным занятиям

4	Постоянное вовлечение обучающихся в концертно-сценический творческий процесс	Посильное участие в концертной деятельности
5	Дальнейшее развитие навыков взаимодействия с коллегами и аудиторией, развитие способности вписываться в работу ансамбля	Развитие коммуникативных и ансамблевых навыков в процессе занятий вокалом

Таблица №3

Возможности профессионального и общеразвивающего направлений в области вокально-театрального искусства (группа старших подростков) констатирующий этап эксперимента

№	Профессиональное направление	Общеразвивающее направление
1	Специализация подготовки старших подростков на основе сложившейся мотивации и проявленных способностей к вокально-театральной деятельности в условиях занятий вокалом с опорой на дифференцированный и индивидуальный подходы	На основе имеющегося интереса к вокально-театральной деятельности развитие индивидуальных качеств подростков на занятиях вокалом
2	Продолжение освоения необходимых для вокально-театральной деятельности знаний, умений и навыков на основе учебной программы, соответствующей предпрофессиональной подготовке	Продолжение освоения необходимых для вокально-театральной деятельности знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой, соответствующей общеразвивающему направлению
3	«Тренинг и муштра» (по К.С. Станиславскому) как необходимое средство приобретения профессиональных качеств, развитие дисциплины и самоконтроля.	Ознакомительный уровень необходимых для вокально-театральной деятельности тренинговых упражнений, развитие привычки к регулярным самостоятельным занятиям
4	Постоянное вовлечение обучающихся в концертно-сценический творческий	Посильное участие в концертной деятельности, привлечение

	процесс	старших подростков к организационной и рекламной деятельности
5	Дальнейшее развитие навыков взаимодействия с коллегами и аудиторией, развитие способности вписываться в работу ансамбля	Развитие коммуникативных и ансамблевых навыков в процессе занятий вокалом

В ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера на всех отделениях обучается 629 учеников. Обучение может начинаться с подготовительного класса (4–6 лет), но ребенок имеет возможность поступить в школу и несколько позже. Так, в первый класс бюджетного отделения принимаются учащиеся от 6,5 до 9 лет со сроком обучения 7, 8 (9) лет; от 10 до 12 лет — со сроком обучения 5 (6) лет. В школе ведется большая культурно-просветительская работа. Обучающиеся принимают участие в конкурсах и фестивалях, в том числе в области современных форм музыкальной деятельности — таких, как окружной фестиваль джаза «Играем джаз с Гараняном», фестиваль эстрадно-джазовой и вокальной музыки «Юные джазмены играют для вас!», Большой фестиваль школ искусств и др.

Московский государственный академический Детский музыкальный театр имени Н.И. Сац — это первый постоянно действующий музыкальный театр для детей и подростков. Главной задачей театра с самого начала его существования является развитие творческого потенциала детей. Дети здесь — не только зрители, они и артисты, выступающие на сцене наравне с профессиональными певцами и танцорами. При театре с 2010 года работает Детская филармония и Детская оперная студия, в которых ведется серьезная подготовка юных артистов по всем необходимым направлениям. Театр является центром творческой жизни школьников. Здесь проводится ежегодный фестиваль «Москва-Театр-Школа», в котором принимают участие школьные самодеятельные коллективы, Всероссийский фестиваль самодеятельных детских любительских коллективов, международный детский вокальный

конкурс Сергея Лейферкуса «Мы поем оперу». В театре проводятся беседы о музыке, выставки детских рисунков, зрительские конференции.

ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера известна своими программами по вокалу и инструментальному исполнительству, где акцент делается на техническом мастерстве, в то время как СДМТ имени Н.И. Сац фокусируется на интеграции вокала с театральными элементами, включая импровизацию и ансамблевую работу. Это позволило охватить разнообразные аспекты вокально-театральной деятельности. Для обеспечения валидности эксперимента участники были разделены на две группы: экспериментальную группу (ЭГ, n=60) и контрольную группу (КГ, n=60), с использованием КГ исключительно на констатирующем этапе для базового сравнения и подтверждения эквивалентности групп на старте. Участники ЭГ были отобраны из числа подростков, регулярно занимающихся в вокально-театральных студиях указанных учреждений (не менее двух занятий в неделю по 90 минут каждое), где программа включала упражнения на дыхание, интонацию, артикуляцию, импровизацию и сценическое воплощение образов. В КГ вошли подростки из параллельных групп тех же учреждений, но без специфического акцента на вокально-театральную деятельность: их занятия были ориентированы на общее музыкальное образование (например, теория музыки, инструментальное исполнительство без театральных элементов) или другие формы дополнительного образования (например, хоровое пение без импровизации). Отбор участников производился методом случайной стратифицированной выборки с учетом возрастного и гендерного баланса, чтобы минимизировать влияние не значимых для эксперимента факторов, таких как пол или предшествующий опыт. Перед началом исследования было получено информированное согласие от родителей/законных представителей и самих подростков, в соответствии с этическими нормами педагогических исследований (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Для повышения репрезентативности выборки было учтено, что 70% детей имели предварительный опыт в музыке или театральной деятельности не более одного года, что позволяло избежать предвзятости в сторону чрезмерно одаренных детей. Возрастные различия контролировались путем стратификации на две подгруппы: 12–13 лет (n=60, средний возраст 12,7 года) и 14–15 лет (n=60, средний возраст 14,3 года). Это было необходимо для учета естественных психофизиологических изменений в подростковом возрасте, таких как эмоциональная лабильность, усиление потребности в самовыражении и поиск идентичности (по Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину). Ограничения выборки включали преобладание мотивированных участников из специализированных учреждений, что могло ограничивать экстраполяцию результатов на общую популяцию подростков без опыта в искусстве. Для компенсации этого в анализе применялись корреляционные методы, учитывающие исходный уровень мотивации (измеренный опросником), а также ковариационный анализ (КВ) для контроля внешних переменных [см. Приложение 1].

Приведем отличительные особенности деятельности подростков в этих двух областях дополнительного образования (таблица № 4).

Таблица №4

Особенности деятельности подростков в условиях ДМШ и в условиях студии музыкального театра

№	Вид деятельности	Детская музыкальная школа	Студия при детском музыкальном театре
Младшие подростки			
1	Игровая деятельность	Активное применение игровых методов на индивидуальных и групповых занятиях (развивающие авторские игры «Монтаж сказки», «Если бы я был...», «Театральное зазеркалье»	Применение игровых методов в процессе тренинговых занятий (разминка, быстрые этюды на выразительность движения, передачу эмоций)

2	Деятельность, направленная на общее музыкальное развитие	Освоение музыкальной грамоты, сольфеджио, ритмика, хор, музыкальная литература	Занятия по сольфеджио, художественному движению, начальное ознакомление с историей музыкального театра
3	Вокальное развитие	Индивидуальные уроки вокала – формирование базовых певческих навыков – правильной певческой установки, певческого дыхания, атака звука, четкая артикуляция	Индивидуальные уроки вокала – формирование базовых певческих навыков – правильной певческой установки, певческого дыхания, атака звука, четкая артикуляция
4	Деятельность, направленная на театральное развитие	Элементы театральной деятельности на уроках вокала, ритмики	Активная театральная деятельность по развитию сценической свободы, выразительности движения, эмоционального отклика на предлагаемый художественный образ
Средний подростковый возраст			
1	Игровая деятельность	Рольевые музыкальные игры, «одушевление» предметов и явлений, театрализованное исполнение вокальных произведений – песен, романсов, фрагментов из детских музыкальных спектаклей	Привлечение игровых методов на занятиях мастерством актера, игры «Я режиссер», «Я балетмейстер», «Кто каким голосом поет», «одушевление» предметов и явлений
2	Деятельность, направленная на общее музыкальное развитие	Дальнейшее освоение музыкальной грамоты, сольфеджио, ритмика, хор, музыкальная литература (согласно с учебной программой)	Дальнейшее освоение музыкальной грамоты, сольфеджио, художественное движение, музыкальная литература, история музыкального театра

3	Вокальное развитие	Дальнейшее продвижение на индивидуальных уроках вокала – формирование базовых певческих навыков – правильной певческой установки, певческого дыхания, атаки звука, четкой артикуляции, связного звукоизвлечения (legato) с учетом мутационных процессов	Дальнейшее продвижение на индивидуальных уроках вокала – формирование базовых певческих навыков – правильной певческой установки, певческого дыхания, атаки звука, четкой артикуляции, связного звукоизвлечения (legato) с учетом мутационных процессов
4	Деятельность, направленная на театральное развитие	Театрализованное исполнение вокальных произведений, перевоплощение с помощью звучания голоса	Освоение театральной роли (или её фрагментов) на занятиях вокала и сценического мастерства, освоение средств театральной выразительности
Старшие подростки			
1	Игровая деятельность	Привлечение обучающихся игр на занятиях по музыкальной литературе («Что, где, когда?», «Музыкальная викторина», «Музыкальные эрудиты» и др.	Привлечение элементов игровой деятельности на занятиях по музыкальной литературе и истории музыкального театра
2	Деятельность, направленная на общее музыкальное развитие	Дальнейшее изучение на уроках сольфеджио музыкальной интонации и гармонии, темы «Музыкальные формы», «План анализа музыкального произведения» на занятиях музыкальной литературой	Дальнейшее освоение музыкальной грамоты, сольфеджио, художественное движение, музыкальная литература, история музыкального театра, активное включение ансамблевых форм деятельности на всех занятиях

3	Вокальное развитие	Все занятия ведутся с учетом индивидуальных особенностей подростка в мутационный период. При его благоприятном течении (или при завершении данного периода) активизируется концертная деятельность (сольно, в ансамбле, в хоре)	Все занятия ведутся с учетом индивидуальных особенностей подростка в мутационный период. При его благоприятном течении (или при завершении данного периода) активизируется концертная деятельность (сольно, в ансамбле)
4	Деятельность, направленная на театральное развитие	Активное внесение элементов театрализации в вокальную деятельность, в том числе, хоровую (хоровой театр)	Активное участие студийцев в спектаклях (студии и театра), изучение истории театра, а также законов и принципов театральной деятельности

Анализируя представленные в таблице данные, следует отметить, что: необходимо учитывать фактические возрастные особенности обучающихся, поскольку, к примеру, в младшей экспериментальной группе (ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера), отнесенной к категории младших подростков, присутствуют также дети более раннего возраста; приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что основное различие между занятиями в ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера и студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац заключается в доминировании индивидуальной вокальной подготовки, дополняемой хоровой и ансамблевой практикой в первом учреждении, тогда как второе учреждение преимущественно ориентировано на развитие театральных форм деятельности; студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац отличается более глубоким и полноценным освоением театральных форм деятельности. В отличие от ДМШ, где театр чаще используется фрагментарно и эпизодически, студия предлагает полное погружение в театральную атмосферу, непосредственное участие в театральной жизни и полноценный опыт театрального творчества; несмотря на различия в

содержании и формах учебно-воспитательной деятельности обучающихся детей в ДМШ и в студии театра, центральной составляющей образовательного и творческого процесса остается именно вокальная деятельность, которая объединяет и аккумулирует вокруг себя остальные виды творческой активности.

Экспериментальная часть исследования включала в себя три этапа — констатирующий, формирующий и контрольный, на котором осуществлены анализ результатов исследования, формулировка выводов и рекомендаций. Цель эксперимента заключалась в апробации педагогической модели развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности и проверке педагогических условий ее эффективной реализации в условиях дополнительного образования.

Эксперимент носил преимущественно лонгитюдный характер с элементами сравнительного дизайна на констатирующем этапе. Был выбран данный метод исследования, при котором основная группа (ЭГ) изучается на протяжении длительного периода времени для наблюдения изменений внутри группы, выявления закономерностей развития, динамики поведения, особенностей психологического состояния и роста ключевых аспектов творческой деятельности. КГ использовалась только для базового сравнения на старте, без строгого параллельного контроля на последующих этапах, что позволило сосредоточиться на динамике в ЭГ. Эксперимент проходил в процессе занятий с детской творческой группой в условиях ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера и творческой группой в студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац.

Уникальность эксперимента опиралась на специфику вокальных занятий как эффективности развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, включающие в себя интеграцию вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевое взаимодействие). Таким образом, определялись устойчивые взаимосвязи, устанавливающие

прямую зависимость между: вокальным развитием (постановкой дыхания, артикуляцией) и способностью к импровизации в театральных практиках, а также вокально-театральной деятельностью и уровнем сформированности устойчивых навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации и тем самым непосредственно указывающие на высокую корреляцию между вокальными навыками и уровнем креативности.

Перед основным этапом был проведен пилотный эксперимент на подвыборке из 15 подростков (12–15 лет, средний возраст 13,2 года; 8 девочек, 7 мальчиков) из тех же учреждений. Пилот тестировал инструменты на понятность инструкций и надежность: для ТТСТ Cronbach's $\alpha=0,88$, для опросника Джонсона — $\alpha=0,80$. На основе пилота уточнены формулировки заданий (например, добавлены примеры импровизации на русскоязычные темы, такие как «преврати фигуру в элемент русской сказки»), что минимизировало артефакты измерения и повысило валидность. Были сформулированы гипотезы: корреляция между вокальными навыками и оригинальностью ТТСТ не менее $r=0,40$ ($p<0,05$) в ЭГ; отсутствие различий между группами на старте ($p>0,05$).

Экспериментальная работа была построена таким образом, что изменения, происходившие в процессе занятий, отмечались при помощи метода педагогического наблюдения, опросов, оценки независимых экспертов, в том числе на концертах, контрольных выступлениях, экзаменах и зачетах. Диагностический инструментарий был разработан как комплексный, многоуровневый подход, сочетающий стандартизированные психометрические тесты, самооценку, экспертные оценки и наблюдение. Это обеспечивало триангуляцию данных, повышая надежность и валидность измерений (по принципу триангуляции Г. Хакена). Каждый инструмент применялся в стандартизированных условиях: тестирование проводилось в тихих помещениях учреждений, в групповом формате (по 15–20 человек) для снижения стресса, с продолжительностью сессии не более 45–60 минут. Данные собирались анонимно, с использованием уникальных кодов участников, и обрабатывались в программном обеспечении.

Для оценки сформированности творческого потенциала подростков на констатирующем этапе исследования необходимо было обосновать и сформулировать сами критерии в процессе музыкально-театральной деятельности.

В п. 1.3 диссертации представлена педагогическая модель исследования творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности, обоснованы и представлены критерии сформированности творческого потенциала подростков. Среди них: устойчивый интерес к занятиям вокалом; развитие речевой культуры; развитие словарного запаса (увеличение объема активного и пассивного лексикона); развитие двигательных навыков; развитие музыкальных способностей (слуховых, ритмических и др.); развитие опыта творческой деятельности и публичных выступлений; креативность в процессе занятий; расширение нравственных представлений; развитие эстетических представлений; развитие коммуникационных и эмпатийных способностей.

Обоснованы и определены виды сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности: самосовершенствование и самовыражение вокальных навыков в процессе регулярных занятий; креативная реализация ранее усвоенных знаний и умений; активизация самостоятельной продуктивной деятельности; эффективное творческое взаимодействие с педагогом и сверстниками-коллегами.

Выявление и оценка уровня сформированности творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности, а также определение его видов происходило в процессе педагогического наблюдения, опроса, тестирования, независимой экспертной оценки. Уровень сформированности творческого потенциала подростков оценивался по пятибалльной шкале (1–2 балла — низкий уровень, 3–4 — средний уровень, 5 — высокий уровень). Показательно, что среди всего значительного количества участников практически не оказалось учеников с низким уровнем сформированности творческого потенциала. Мы объясняем это тем, что и

ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, и студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац — учреждения дополнительного образования высокого уровня, в которые поступают дети, имеющие мотивацию к занятиям музыкой, обладающие хорошими и отличными музыкальными способностями. В связи с этим самосовершенствование певческих навыков в процессе вокальных занятий, творческая реализация усвоенной в процессе занятий информации, активизация продуктивной деятельности, творческое взаимодействие с педагогом и коллегами имели достаточно выраженный характер.

Тест Торренса на креативность (ТТСТ; адаптированная русскоязычная версия по Е.П. Торренсу и Е.П. Ильину) измерял дивергентное мышление как ключевой компонент креативности, включая подшкалы: беглость (количество идей), гибкость (разнообразие категорий идей), оригинальность (редкость идей) и разработанность (детализация). Шкала оценки: 0–200 баллов по каждой подшкале; надежность (коэффициент Кронбаха $\alpha = 0,85–0,92$), валидность подтверждена корреляциями с другими тестами креативности ($r=0,70–0,80$) [см. Приложение 2]. Применение: участникам выдавались бланки с неполными фигурами (форма А) [см. Приложение 3], и они имели 10 минут на завершение рисунков с последующим описанием. Инструкция: «Преврати эти фигуры в что-то интересное и расскажи историю». Оценка производилась двумя независимыми экспертами по стандартизированным критериям Торренса, с разрешением разногласий путем обсуждения.

Опросник креативности Джонсона (адаптация В.Н. Дружинина) — инструмент для самооценки творческих черт личности, включающий 20 пунктов (например, «Я часто придумываю новые способы решения задач», «Я люблю экспериментировать»). Шкала: Ликерта от 1 (никогда) до 5 (всегда); общий балл 20–100; Кронбаха $\alpha = 0,78$. Применение: опросник раздавался в бумажном формате после ТТСТ, с временем заполнения 10–15 минут. Инструкция подчеркивала честность ответов. Это позволяло захватить субъективный аспект креативности, дополняя объективные тесты.

Экспертная оценка вокально-театральных навыков. Разработанная автором шкала на основе методик Г.П. Стуловой (вокальная техника) и Д.Е. Огороднова (театральная выразительность), включающая пять критериев: интонационная чистота (точность нот), дыхательный контроль (устойчивость звука), артикуляция (четкость произношения), эмоциональная выразительность (передача эмоций) и импровизационная способность (оригинальность интерпретации). Оценка по 10-балльной шкале (1 — низкий, 10 — высокий) тремя независимыми экспертами (педагоги-вокалисты с опытом >10 лет); межэкспертная надежность (внутриклассовый коэффициент корреляции 0,82). Участники исполняли стандартное вокальное упражнение (5-минутная импровизация на тему «Эмоции в песне») с видеофиксацией. Эксперты оценивали записи независимо, фокусируясь на интеграции вокала и театра.

Метод структурированного наблюдения. Протокол с 15 индикаторами (например, инициатива в ансамбле, оригинальность интерпретации роли, эмоциональная вовлеченность), основанный на подходах Л.С. Выготского (зона ближайшего развития). Надежность: «межнаблюдательская» корреляция $r=0,75$. Проводилось во время трех занятий (по 45 минут каждое), с фиксацией поведения в чек-листе. Два наблюдателя (автор и ассистент) работали синхронно для минимизации субъективности.

Результаты первоначального среза на констатирующем этапе представлены в таблице № 5.

Таблица №5

Критерии и уровни сформированности личностно-креативных качеств подростков

(констатирующий этап эксперимента)

(ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац)

№	Критерии	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	устойчивый интерес к занятиям вокалом	Младшая группа – 15%	Младшая группа – 85%	Младшая группа – 0%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 80%	Средняя группа – 20%

		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 91%	Старшая группа – 9%
2	развитие речевой культуры	Младшая группа – 3%	Младшая группа – 93%	Младшая группа – 4%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 8%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 8%
3	развитие словарного запаса (увеличение объема активного и пассивного лексикона)	Младшая группа – 3%	Младшая группа – 92%	Младшая группа – 5%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 94%	Средняя группа – 6%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 95%	Старшая группа – 5%
4	развитие двигательных навыков	Младшая группа – 8%	Младшая группа – 92%	Младшая группа – 0%
		Средняя группа – 12%	Средняя группа – 88%	Средняя группа – 0%
		Старшая группа – 10%	Старшая группа – 89%	Старшая группа – 1%
5	развитие музыкальных способностей	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 93%	Младшая группа – 7%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 8%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 8%
6	способность к импровизации в театральных практиках	Младшая группа – 25%	Младшая группа – 75%	Младшая группа – 0%
		Средняя группа – 10%	Средняя группа – 90%	Средняя группа – 0%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 98%	Старшая группа – 2%
7	развитие опыта творческой деятельности и публичных выступлений	Младшая группа – 30%	Младшая группа – 60%	Младшая группа – 10%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 8%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 8%
8	креативность в процессе занятий	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 93%	Младшая группа – 7%
		Средняя группа – 20%	Средняя группа – 68%	Средняя группа – 12%
		Старшая группа – 5%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 3%
9	расширение нравственных	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 96%	Младшая группа – 4%

	представлений	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 98%	Средняя группа – 2%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 98%	Старшая группа – 2%
10	развитие эстетических представлений	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 95%	Младшая группа – 5%
		Средняя группа – 0%	Средняя группа – 96%	Средняя группа – 4%
		Старшая группа – 0%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 8%
11	развитие коммуникационных и эмпатийных способностей	Младшая группа – 5%	Младшая группа – 93%	Младшая группа – 2%
		Средняя группа – 2%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 6%
		Старшая группа – 1%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 7%

Из анализа представленной таблицы следует, что большинство исследуемых критериев представлены преимущественно средним уровнем достижений. Показатели низкого уровня встречаются значительно реже, за исключением отдельных позиций: развитие двигательных навыков (низкий уровень зафиксирован у 12% респондентов средней группы); способность к импровизации в театральных практиках (низкий уровень отмечается у 25% респондентов младшей группы); накопление опыта творческой деятельности и публичного выступления (низкий уровень наблюдается у 30% респондентов младшей группы); креативность в процессе занятий (низкий уровень обнаружен у 20% представителей средней группы). Мы объясняем полученные показатели уровней личностно-креативных качеств подростков следующими обстоятельствами: в среднем подростковом возрасте, несмотря на важную роль двигательной активности, наблюдается резкое усиление сопротивления подростков внешним требованиям, они часто уклоняются от выполнения заданий учителя или умышленно исполняют их формально, без должного усердия. Младшая подростковая группа пока не располагает достаточным опытом творческой деятельности и публичных выступлений, что объясняет низкий показатель соответствующих критериев. Уровень креативности в средней подростковой группе ниже потенциального, так как многие подростки

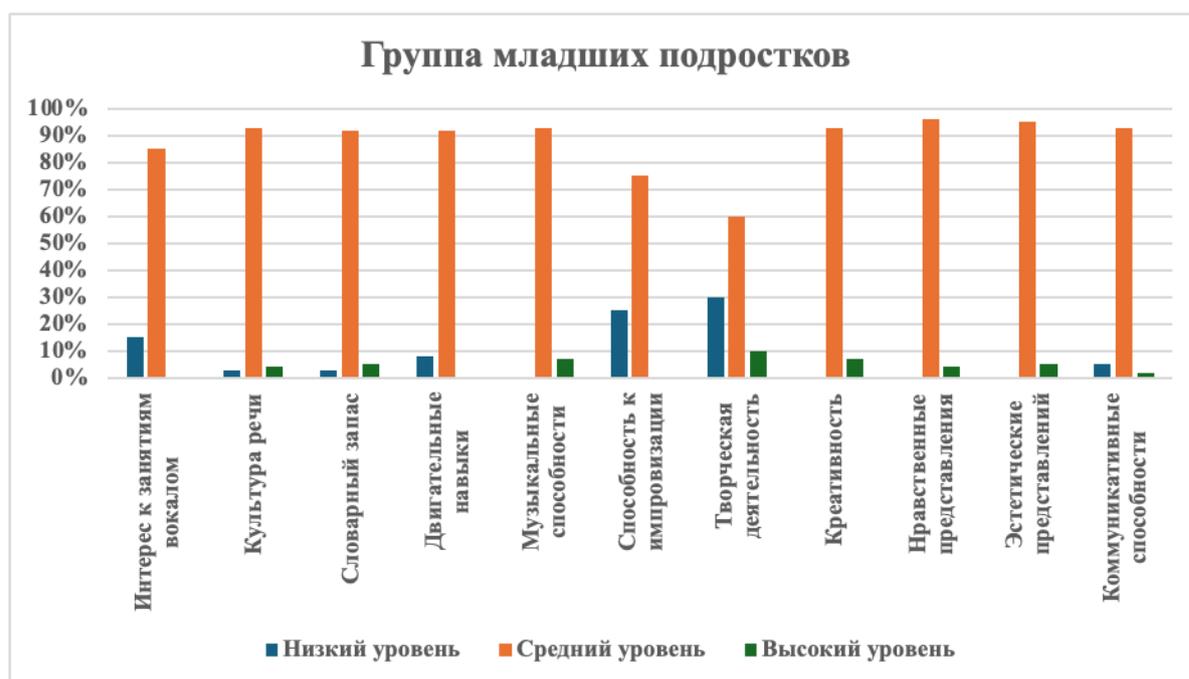
на данном этапе склонны сознательно сдерживать проявление своих способностей и умений, предпочитая держать их при себе. Что касается развития нравственных представлений, оно формируется не только знаниями, но и личным отношением педагога к окружающим, обществу и профессиональной деятельности. Более наглядно результаты данного среза отражены в диаграмме № 1.

Диаграмма №1

Критерии и уровни сформированности личностно-креативных качеств подростков

(констатирующий этап эксперимента)

(ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац)





Уровень сформированности творческих способностей подростка в процессе вокально-театральной деятельности представляет собой совокупную характеристику, отображающую глубину освоения элементов творчества, инициативность, креативность и способность самостоятельно производить художественно значимые продукты. Чтобы оценить степень сформированности творческого потенциала, можно выделить три ключевых уровня: высокий, средний и низкий. Уровни сформированности творческого потенциала

подростков в условиях вокально-театральной деятельности и уровни, на которых они были отмечены, отражены в таблицах № 6–7.

Таблица №6

Уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности (ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера)

Ключевые аспекты творческой деятельности	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Самосовершенствование	Младшая группа – 62%	Младшая группа – 38%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 60%	Средняя группа – 40%	Средняя группа – 0%
	Старшая группа – 40%	Старшая группа – 55%	Старшая группа – 5%
Творческое самовыражение	Младшая группа – 53%	Младшая группа – 45%	Младшая группа – 2%
	Средняя группа – 62%	Средняя группа – 35%	Средняя группа – 3%
	Старшая группа – 63%	Старшая группа – 32%	Старшая группа – 5%
Творческая реализация усвоенного материала	Младшая группа – 1%	Младшая группа – 97%	Младшая группа – 2%
	Средняя группа – 5%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 3%
	Старшая группа – 5%	Старшая группа – 90%	Старшая группа – 5%
Активизация продуктивной деятельности	Младшая группа – 4%	Младшая группа – 96%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 3%	Средняя группа – 95%	Средняя группа – 2%
	Старшая группа – 3%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 5%
Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Младшая группа – 5%	Младшая группа – 95%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 5%	Средняя группа – 93%	Средняя группа – 2%
	Старшая группа – 4%	Старшая группа – 94%	Старшая группа – 2%

**Уровни сформированности творческого потенциала подростков в
условиях вокально-театральной деятельности
(студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац)**

Ключевые аспекты творческой деятельности	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Самосовершенствование	Младшая группа – 71%	Младшая группа – 29%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 31%	Средняя группа – 62%	Средняя группа – 7%
	Старшая группа – 15%	Старшая группа – 80%	Старшая группа – 5%
Творческое самовыражение	Младшая группа – 52%	Младшая группа – 48%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 40%	Средняя группа – 58%	Средняя группа – 2%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 95%	Старшая группа – 5%
Творческая реализация усвоенного материала	Младшая группа – 5%	Младшая группа – 91%	Младшая группа – 4%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 95%	Средняя группа – 5%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 92%	Старшая группа – 8%
Активизация продуктивной деятельности	Младшая группа – 5%	Младшая группа – 90%	Младшая группа – 5%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 95%	Средняя группа – 5%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 98%	Старшая группа – 2%
Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Младшая группа – 2%	Младшая группа – 98%	Младшая группа – 0%
	Средняя группа – 1%	Средняя группа – 92%	Средняя группа – 7%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 95%	Старшая группа – 5%

Рассмотрим подробнее содержание ключевых аспектов творческой деятельности и развития творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности. Поскольку полученные результаты демонстрируют схожесть значений, мы приводим и поясняем усредненные

показатели для двух групп подростков, занимающихся в ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера и студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац.

Низкий уровень (начальная стадия) Подростки демонстрируют ограниченные творческие проявления в процессе вокальной и театральной деятельности. Основные признаки низкого уровня включают минимальное самостоятельное творчество, использование готовых форм и приемов без попытки внести собственные изменения или дополнения, эпизодическое участие в творческой деятельности, низкую заинтересованность в достижении высоких результатов, отсутствие желания осваивать новые формы и жанры, стеснительность, неуверенность перед аудиторией, затруднения в передаче эмоционального содержания произведений. В связи с этим обосновывается недостаточная осознанность процесса творчества, пассивность на восприятие заданий педагога, недостаточное понимание целей и задач своего участия в творческом коллективе. Причины кроются в недостаточности опыта самостоятельного принятия решений, зависимость от внешнего руководства, низкий уровень самооценки и уверенности в собственных силах.

Средний уровень (средняя стадия) Для среднего уровня характерно активное проявление творческих возможностей, однако такие проявления пока еще зависят от внешних условий и требований педагогов. Подростки обладают достаточным опытом и знаниями, необходимыми для активного участия в творческой деятельности, но проявляют трудности в полной реализации собственного творческого замысла. Признаки средней стадии включают наличие инициативы, стремление пробовать новое, интерес к экспериментированию и желание проявить себя, знакомство с разными направлениями музыки и театра, умение подбирать материал в зависимости от особенностей голоса и актерских данных, способность демонстрировать широкий спектр чувств и переживаний. На этой стадии уверенно выявляется ясность в понимании цели творчества, осознание важности личностного роста, развитие рефлексии относительно качества собственной работы. Здесь также играют роль факторы, способствующие развитию, поддержка взрослых и

сверстников, создание благоприятной атмосферы для раскрытия талантов, расширение кругозора.

Высокий уровень (продвинутый этап) Высокий уровень характеризуется ярко выраженными индивидуальными особенностями творчества, высокой степенью автономности, свободой выражения идей и оригинальностью исполнительского стиля. Подростки активно создают оригинальные произведения, уверенно взаимодействуют с публикой и коллегами по сцене, способны самостоятельно организовывать творческий процесс. К признакам высокого уровня относятся ярко выраженная инициатива, постоянное предложение новых идей и проектов, высокая мотивация, постоянный внутренний стимул к самосовершенствованию, высокая требовательность к качеству своей работы, освоение разных музыкальных направлений и сценических образов, а также высокий профессионализм в исполнении сложных партий. Проявляется самостоятельность и ответственность в умении ставить и решать собственные задачи, контролировать качество своего выступления, развивать чувство ответственности за общий успех коллектива. Факторами поддержания высокого уровня являются наличие сильных наставников, регулярные публичные выступления, возможность получать качественную обратную связь и поддержку профессионального сообщества.

Таким образом, уровни развития творческого потенциала подростков в вокально-театральной деятельности позволяют определить глубину усвоенных ими художественных навыков, а также особенности восприятия искусства и перспективы дальнейшего творческого совершенствования.

Творческая деятельность является важным компонентом психического и личностного развития подростков. Она способствует формированию уникальных качеств личности, раскрывающих ее потенциал и позволяющих эффективно реализовать приобретенные знания и опыт.

Рассмотрим ключевые аспекты творческой деятельности подробнее:

1. Самосовершенствование Процесс постоянного внутреннего стремления повысить свою компетентность и развить личные таланты является основой любого вида творческой деятельности. Этот аспект включает такие элементы как: формирование критической оценки своих достижений и ошибок, постановка индивидуальных целей, направленных на улучшение профессиональных навыков, постоянное изучение новой информации и приобретение новых компетенций, стремление к совершенствованию техники исполнения, актерской игры, музыкального слуха и артистизма. Важна также внутренняя потребность к постоянному росту и преодолению трудностей, возникающих в ходе творческой деятельности. Только благодаря регулярному повышению уровня мастерства подросток сможет раскрыть весь заложенный природой потенциал. Рассмотрим уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности в различных возрастных группах:

Младшая группа: низкий уровень: в младшем подростковом возрасте способность к самосовершенствованию проявляется достаточно редко. Для ее активизации необходима специальная воспитательная работа, направленная на «исследование себя», наличие таких качеств личности, как самокритичность, объективность. Ребенок хочет добиваться успехов, но не знает, как это сделать.

Средний уровень: поскольку в нашей экспериментальной работе принимали участие школьники мотивированные, обладающие хорошими и отличными способностями, то были отмечены их попытки к целенаправленному развитию своей личности. Они осуществлялись, в основном, «методом проб и ошибок».

Высокий уровень: заключается в осознанном стремлении к самосовершенствованию, проявлению и развитию своего творческого потенциала. В младшей группе на данном этапе не был отмечен.

Средняя группа: у подростков данной группы представлено преимущественно на среднем уровне, хотя небольшая доля (7%) достигает и высокого уровня. Подобная ситуация обусловлена типичной для среднего

подросткового возраста противоречивостью и сложностью личностного развития.

Старшая группа: самосовершенствование преобладало у 80% подростков старшего возраста, при этом 5% достигают в этом направлении высокого уровня. В указанном возрасте самокритичность, умение анализировать и сравнивать свои успехи становятся важными качествами, стимулирующими стремление исправлять недостатки и улучшать показатели во всех областях деятельности.

2. Творческое самовыражение - это важный элемент, связанный с проявлением личной уникальности и внутренней свободы подростка — творческое самовыражение предполагает возможность выражать свое внутреннее состояние, чувства и мысли посредством искусства, свободу выбора тематики, жанра и формы представления творческого материала и его подачи, создание оригинальных постановочных номеров, основанных на личном опыте и восприятии мира. Именно этот аспект позволяет подросткам почувствовать собственную значимость и ценность в мире культуры и искусства, сформировать уверенность в себе и собственное мировоззрение. «Воспитание самоактивности в среде жизнедеятельности, уверенности в себе, своих возможностях в решении различных проблем... Неуверенность существенно сказывается на самопроявлении, проявлении самостоятельности человека..., его стремлениях решать свои проблемы и учиться этому. Практика убедительно показывает, что резервы человеческого организма огромны и каждый в этом отношении может достигать значительного уровня совершенства, для чего ему необходимо проявлять активность и добиваться результативности в самопроявлении» [72]. Рассмотрим полученные результаты по возрастным группам:

3. Младшая группа: в данной возрастной группе был отмечен стихийный характер творческого самовыражения участников (низкий уровень — 52%, средний — 48%, высокий — 0%).

Средняя группа: подростки данного возраста отличаются повышенной склонностью к нестандартным и негативным реакциям на рекомендации взрослых. Особенно ярко выражены ситуации, когда подростки образуют стихийные группы под руководством лидера. Педагогам рекомендуется проводить целенаправленную работу с подобными группами, поощряя индивидуальные проявления ребят, а не навязываемые интересами группы шаблоны поведения.

Старшая группа: преобладающее число участников данной возрастной группы показали средний уровень проявления данного качества (95%), небольшой процент (5%) — высокий уровень. Случаев проявления низкого уровня обнаружено не было.

4. Реализация усвоенного материала Данный аспект подразумевает применение полученных теоретических знаний и практических навыков в обучении. Это может проявляться в выполнении концертных выступлений, участие в спектаклях и фестивалях, в применение методов импровизации и спонтанного творчества во время репетиций и концертов, в отработке конкретных техник и приемов, изучаемых в классе, на практике, добиваясь максимального эффекта. При правильной организации педагогического процесса подростки начинают видеть прямую взаимосвязь между теорией и практикой, что усиливает эффект от занятий и повышает мотивацию. Творческая реализация — сложный многосторонний процесс, требующий осмысленного целенаправленного включения, упорной работы личности. Для достижения творческой реализации (в данном случае, в области музыкального творчества) необходимо: «создание ... произведения (песни, трека, видео...); запись в профессиональной студии (если вы действительно хотите достичь цели); донесение вашего произведения до слушателей, зрителей, читателей; получение дивидендов в виде отзывов, комментариев, прослушиваний, скачиваний, проданных CD дисков и билетов на концерты...; статусы Лауреатов, Победителей, Артистов ит.п.» [132]. Рассмотрим полученные результаты по возрастным группам:

Младшая группа: творческая реализация полученной в процессе занятий информации преимущественно представлена на среднем уровне, отражающем общее развитие способностей участников. Отдельные случаи высокого уровня можно считать исключительными, так как подростки данной группы еще не обладают достаточным опытом.

Средняя группа: картина показателей похожа на предыдущую группу, за исключением отсутствия проявлений на низком уровне.

Старшая группа: среди учащихся ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера зафиксированы случаи низкой реализации данного параметра (5%). Среди студийцев театра имени Н.И. Сац подобные случаи отсутствуют, что указывает на присутствие педагогических условий, поддерживающих творческую реализацию.

5. Активизация продуктивной деятельности Направлена на формирование активности и инициативности учащихся. Здесь важно стимулирование интереса к работе над собственными проектами и идеями. Продуктивность данного аспекта заключается в создании оригинального продукта творчества, в готовности преодолевать возникающие препятствия и сложности на пути к достижению поставленной цели, а также в умении планировать и структурировать рабочий процесс, где проявляется способность распределять силы и ресурсы оптимальным образом. Активное участие в конкурсах и фестивалях, демонстрирующих успехи и возможности выбранного направления искусства, а также в регулярном получении обратной связи от преподавателей и зрителей, помогающей выявить сильные стороны и зоны роста. Результатом становится формирование устойчивого навыка самостоятельного решения проблем и постановки задач, что обеспечивает успешное профессиональное будущее. «В аспекте образовательной деятельности особое значение приобретает субъективная новизна творчества, для которой характерна деятельность школьника, заново создающего образовательные продукты в ситуации творческой деятельности... творчество (креативность) является обязательным условием продуктивной

образовательной деятельности обучающихся... особое внимание обращается наряду с формированием базовых знаний, умений, навыков и компетенций на практическое включение обучающихся в собственно творческий процесс, предполагающий создание новых образовательных продуктов, новых способов деятельности, конструирование индивидуальных креативных образовательных маршрутов» [145]. Рассмотрим полученные результаты по возрастным группам:

Младшая группа: анализ результатов младшей возрастной группы показал качество «создание новых образовательных продуктов, разработка инновационных методов деятельности, проектирование индивидуальных креативных образовательных траекторий» для указанной возрастной группы представляет значительные трудности. Основной массив данных показывает средний уровень проявления данного качества. При этом около 5% участников показали низкие результаты, а 5% — высокие.

Средняя группа: наиболее частым показателем является средний уровень проявления данного качества (фиксируется у 95% респондентов) и только у 5% установлен высокий уровень. Низкого уровня проявлений в данной возрастной группе не зарегистрировано.

Старшая группа: в старшей возрастной группе проявления данного качества на низком уровне отсутствуют. Всего у 2% подростков оно достигло высокого уровня, а подавляющее большинство (98%) сохранили средний уровень активизации продуктивной деятельности. Это подтверждает известное положение о том, что по мере взросления ученика изменяется структура его взаимодействия с преподавателем: ученик переходит от пассивного объекта педагогического влияния к субъекту, обладающему способностью не только следовать установленным правилам, но и определять траекторию своего личного развития. Такое изменение особенно заметно именно в подростковом возрасте.

6. Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами Данный аспект играет ключевую роль в формировании гармоничной личности подростка, поскольку именно здесь происходит обмен опытом, получение

поддержки и конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, который включает в себя сотрудничество в создании совместных проектов, участие в групповых проектах и постановках, овладение методами эффективного сотрудничества и командной работы, расширение коммуникативных навыков и дружеских отношений внутри коллектива. Педагог выступает здесь как равноправный партнер, поддерживающий инициативу учеников и направляющий их энергию в нужное русло. «Гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе взаимодействует с ним в режиме лично-развивающего диалога, авансируя ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей... В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, даже на короткое время объединенных обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости» [93]. Рассмотрим результаты по возрастным группам:

Младшая группа: проявления указанного аспекта зафиксированы преимущественно на среднем уровне — 98%, единичные случаи отмечены на низком уровне — 2%.

Средняя группа: большинство проявлений наблюдаются на среднем уровне — 92%. Высокий уровень составляет небольшую долю — 7%, случаев низкого уровня не зафиксировано.

Старшая группа: полученная картина сходна с результатами средней группы: отсутствуют проявления на низком уровне, преобладает средний уровень — 95%, высокий уровень представлен незначительно — 5%.

Результаты констатирующего этапа (с учетом базового сравнения ЭГ и КГ) представлены в таблицах 8–10 (исходные уровни креативности по ТТСТ; распределение уровней; вокально-театральные навыки).

Таблица №8

Исходные уровни креативности по ТТСТ (средние значения \pm SD)

Подшкала	ЭГ (n=60)	КГ (n=60)	t-критерий (p-значение)
Беглость	45,2 \pm 8,1	43,8 \pm 7,9	t=0.95 (p=0.34)
Гибкость	38,4 \pm 7,5	37,2 \pm 7,2	t=0.89 (p=0.38)
Оригинальность	32,1 \pm 6,9	31,5 \pm 6,7	t=0.48 (p=0.63)
Разработанность	40,5 \pm 8,3	39,1 \pm 8,0	t=0.92 (p=0.36)

Таблица №9

Распределение уровней креативности по ТТСТ (в %)

Уровень	ЭГ: Беглость	ЭГ: Оригинальность	КГ: Беглость	КГ: Оригинальность
Низкий	15%	20%	18%	22%
Средний	60%	55%	58%	54%
Высокий	25%	25%	24%	24%

Таблица 10

Вокально-театральные навыки (средние баллы \pm SD)

Критерий	ЭГ (n=60)	КГ (n=60)	t-критерий (p-значение)
Интонационная чистота	6,2 \pm 1,4	4,9 \pm 1,2	t=5.62 (p<0.001)
Дыхательный контроль	5,8 \pm 1,3	4,7 \pm 1,1	t=4.98 (p<0.001)
Артикуляция	6,0 \pm 1,4	5,0 \pm 1,2	t=4.32 (p<0.001)
Эмоциональная выразительность	5,9 \pm 1,5	4,8 \pm 1,3	t=4.15 (p<0.001)
Импровизационная способность	6,1 \pm 1,4	4,6 \pm 1,2	t=6.12 (p<0.001)

Для категоризации уровней креативности использовались пороговые значения: низкий (<30% от максимума), средний (30–70%), высокий (>70%). Анализ результатов выявил средний исходный уровень креативности в обеих группах по ТТСТ (средний балл ~40% от максимума), без значимых различий между ЭГ и КГ ($p > 0,05$ для всех подшкал), что подтверждает эквивалентность групп на старте и позволяет изолировать эффект модели на последующих этапах. Однако в ЭГ наблюдалась тенденция к более высокой оригинальности (32,1 против 31,5), возможно, связанная с предшествующим опытом в театре. Самооценка по Джонсону была аналогичной: ЭГ — $3,6 \pm 0,7$; КГ — $3,5 \pm 0,6$ ($t=0,8$, $p=0,42$), с корреляцией между самооценкой и ТТСТ-оригинальностью $r=0,38$ ($p < 0,01$), указывающей на адекватность самооценки. Значимые различия проявились в вокально-театральных навыках: ЭГ превосходила КГ по всем критериям ($p < 0,001$), что отражает влияние регулярных занятий (средний балл ЭГ — 6,0; КГ — 4,8). Корреляционный анализ (r) показал умеренную связь между вокальными навыками и креативностью: $r=0,45$ ($p < 0,01$) в ЭГ для оригинальности ТТСТ; $r=0,22$ ($p=0,08$) в КГ, подчеркивая роль вокала как катализатора креативности. Возрастная стратификация усилила эту связь: в подгруппе 14–15 лет $r=0,52$ ($p < 0,001$), что согласуется с теорией Л.С. Выготского о пике самовыражения в старшем подростковом возрасте. Наблюдение подтвердило: в ЭГ 65% подростков демонстрировали инициативу в импровизации, 40% в КГ.

Констатирующий этап позволил сделать следующие выводы:

– выявлены характерные черты профессионального и общего развивающего подходов в области вокально-театрального искусства, действующие для всех возрастных групп подростков, участвующих в занятиях как в ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, так и в студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац;

– определены особенности творческой деятельности подростков в двух учреждениях (ДМШ и студии музыкального театра);

– установлены различные уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности.

Исследование показало, что на констатирующем этапе указанные качества обнаруживались главным образом на среднем уровне, что свидетельствует о наличии у обучающихся отчетливо выраженных способностей в области освоения вокально-театральной деятельности, принимая во внимание специфику учебных занятий в ДМШ и музыкальной театральной студии.

Вместе с тем отметим, что потенциал развития подростков в таких важных направлениях творческой деятельности, как самосовершенствование, творческое самовыражение, практическое применение полученных знаний, активизация самостоятельного творчества, взаимодействие с педагогом и сверстниками, имеет неиспользованные ресурсы для дальнейшей реализации.

Эти результаты подтверждают гипотезу о синергетическом эффекте вокально-театральной деятельности, но также указывают на необходимость контроля возрастных факторов на формирующем этапе.

Полученные базовые данные служат основой для оценки динамики в ЭГ на последующих этапах эксперимента.

2.2 Внедрение модели развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности

На формирующем этапе экспериментальной работы для изучения возможностей раскрытия творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности использовались специализированные методы, включая авторские, направленные на активацию и развитие творческих способностей подростков в процессе занятий вокалом в Детской музыкальной школе и театральной студии.

Напомним вначале о принципах развития творческого потенциала подростков.

В настоящей работе творческий потенциал рассматривается как комплекс уникальных способностей и возможностей человека, формируемый и реализуемый в процессе целевого и постоянного самосовершенствования обучающихся, способствующих полному и многостороннему раскрытию заложенных в каждом индивиде творческих дарований. Это фундаментальное качество проявляется через уровень креативности — особого свойства действовать творчески, являющееся совокупностью возможностей и способностей, позволяющих личности перейти к творческой деятельности. Оно формируется в результате индивидуального личностного развития, характеризуя каждую отдельную личность и отражая её уникальные особенности. Творческий потенциал выступает как система, выражающая готовность к саморазвитию и самореализации, а также являясь продуктом взаимосвязанных внутренних возможностей человека, с помощью которых он реализуется в творчестве. Кроме того, творческий потенциал выступает значительным ресурсом личности, обеспечивающий интенсивность её духовной жизни.

Другими словами, творческий потенциал – это интегративное качество личности, определяющее саму направленность человека к творческой деятельности, его готовность к саморазвитию и последующей творческой

самореализации, что способствует продуктивности его деятельности в любой доступной области.

Творческий потенциал как феномен, характеризующий возможности личности, имеет в своей основе ряд принципов, которые, с одной стороны, обеспечивают его целостность и неизменность признаков, а с другой стороны – становятся опорой для его активизации. В качестве таких принципов мы выделяем следующие:

1. Приоритет деятельностного подхода, осуществляемого в пространстве вокально-театральной деятельности;

2. Опора на развитие вокальных способностей подростков как «генетически укорененных, присущих каждому способностей, под влиянием которых складываются важнейшие качества личности – в том числе – её творческий потенциал»;

3. Бинарный характер проявлений творческого потенциала подростков (акколада) в процессе вокально-театральной деятельности;

4. Принцип гармоничности и здоровьесбережения.

Для реализации творческого потенциала необходимо обращение к различным педагогическим подходам в образовании – аксиологическому, деятельностно - организационному, индивидуально-личностному, интегративному, онтологическому, развивающему, энергетическому. Однако, как отмечает ряд ученых, наиболее важную роль в проявлении творческого потенциала подростков играет деятельностный подход, без привлечения которого эффективная работа над процессами проявления творческого потенциала вообще невозможна.

Почему мы обращаемся к возможностям деятельностного подхода именно в контексте вокально - театральной деятельности? Изучение научной литературы по данному вопросу, опыт выдающихся ученых и педагогов, обращавшихся к музыкально-театральной деятельности подростков, в том числе, Е.В. Александровой, Б.В. Асафьева, Е.А. Гембицкой, А.Г. Гениной, А.П. Ершовой, Д.Б. Кабалевского, Д.К. Кирнарской, Т.Г. Пеня, Л.Л. Пилипенко, И.Б.

Нестеровой, Ю.И. Рубиной, О.Н. Соколовой-Набойченко, Г.Д. Стаунэ, М.П. Стуль, Б.М. Теплова, Р.А. Тельчаровой, В.В. Медушевского, С.Т. Шацкого, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского, а также собственный педагогический опыт работы с подростками в условиях вокально-театральной деятельности исчерпывающе доказывают, что деятельностный подход – необходимое и эффективное условие проявления творческой реализации подростков. В процессе деятельности раскрываются латентные способности и таланты подростка, ярко проявляются черты его индивидуальности, формируются волевые и коммуникативные качества.

Особое внимание, уделяемое в данной работе вопросам вокальной подготовки подростков в процессе вокально-театральной деятельности, связано с принципиальной важностью вокального развития для формирующейся личности, а также с базовым, генетически обусловленным характером вокальных способностей. «Homo Musicus, Человек Музыкальный... старше, чем Homo Sapiens... Музыка уже в глубочайшей древности была средоточием чувств и мыслей человека... Умственные навыки человека на протяжении тысячелетий складывались в рамках искусства Музыки» [58, с. 435-436].

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов человеческой жизни, в течение которого ребенок проходит путь трансформации в полноценного члена общества. Подобные кардинальные и глубокие изменения неизбежно сопровождаются множеством трудностей и конфликтов. В этот непростой жизненный этап подростку жизненно необходимы надежные точки опоры и своевременная поддержка.

Искусство пения и вокальная деятельность становятся важной точкой опоры для подростка, поскольку затрагивают все важные стороны его личности: интеллектуальную, эмоциональную, коммуникативную и эстетическую сферы. Важно подчеркнуть влияние вокальных занятий на гармонизацию и развитие личности подростка. Основой этого процесса является формирование осознанного отношения к состоянию своего организма, понимания логики его функционирования, осознание источников и последствий собственных действий,

что непосредственно сказывается на сохранении здоровья подростка. Необходимость выработки специальных методов, обеспечивающих гармоничное развитие всех граней личности подростка и стимулирующих проявление бинарного характера его творческого потенциала (называемый «акколада») в процессе музыкально-театральной деятельности, вытекает из самой природы данного явления.

Именно такое здоровьесберегающее отношение к вокальной деятельности в подростковый период может обеспечить дальнейшее гармоничное развитие растущего человека.

Занятия осуществлялись индивидуально, с учётом возрастных особенностей трёх групп подростков — младших, средних и старших возрастов — в рамках программ дополнительного образования по вокальному развитию, а также на основе авторских разработок автора исследования.

Основной базой исследования стал личный педагогический опыт автора, полученный в процессе преподавания вокала в Детской музыкальной школе имени А.Б. Гольденвейзера и вокальной студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац. Наряду с этим, в ходе занятий активно применялись проверенные временем программы и методы ведущих специалистов в области вокального искусства, такие как «концентрический метод» Михаила Ивановича Глинки, «Полная школа пения» Александра Евграфовича Варламова, «Фонопедический метод» Владимира Васильевича Емельянова, методика обучения сольному пению Анны Григорьевны Менабени и другие.

Таким образом, отмечаем, что среди классических методик обучения вокалу мы обращались, в наибольшей мере к концентрическому, фонетическому, объяснительно-иллюстративному, репродуктивному методам, а также к методу внутреннего пения (пение на основе представления), сравнительного анализа и др. При всем своеобразии методов, применяемых классическими вокалистами, все они в обязательном порядке говорят о гармонизации личности – «пении в благородном значении этого слова» [27], а также о том, что «занятие вокалом – это не только постановка голоса, это

творческий процесс, который раскрепощает воображение творческого человека» [27], то есть, раскрывает его потенциал.

Рекомендации выдающихся педагогов прошлых лет, несмотря на то, что они обычно работали со взрослыми учениками, сохраняют универсальный характер и успешно применяются в современной педагогической практике при работе с подростками.

Мы обращались также к методикам педагогов-музыкантов второй половины XX-начала XXI века, которые считаются классиками своего жанра и во многом посвятили творчество изучению методов развития музыкальных способностей школьников. Это такие авторы, как Э.Б. Абдуллин (метод музыкального обобщения, метод эмоциональной драматургии); Ю.Б. Алиев (метод развития стилеразличения); Л.А. Безбородова (метод музыкального собеседования); Н.А. Ветлугина (метод сопереживания); Д.Б. Кабалевский (метод размышления о музыке, метод забегания вперед и возвращения к пройденному); М.С. Красильникова (метод переинтонирования); Е.Д. Критская и Л.В. Школяр (метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса); О.П. Радынова (метод контрастных сопоставлений, метод уподобления характеру звучания музыки); Г.П. Стулова (метод внутреннего пения); В.О. Усачева (метод сочинения сочиненного).

Также представляют значительный интерес современные методики, изложенные в публикациях последних лет, разрабатываемые молодыми педагогами из различных городов России. Это Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа вокальной студии «Музыкальная лестница» Т.И. Изюмовой (Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования «Дом детского творчества» городского округа города Буй Костромской области), 2015 г. [47], целью которой обозначено «создание условий для творческой самореализации через развитие вокальных и сценических способностей детей»; Программа дополнительного образования Обучение эстраднему вокалу и игре на

синтезаторе «Музыкальный калейдоскоп» художественно-эстетической направленности Н.А. Абрамовой (Таганрог, 2021). «Цель программы – приобщение воспитанников к созданию духовных ценностей посредством включения их в процесс музыкального художественного творчества и, как следствие, развитие творческой личности, имеющей навыки самовыражения и самореализации в социуме» [2]; Авторская образовательная программа дополнительного образования детей – вокальная студия «Планета детства» Н.К. Прокопенко (2016), новизна которой заключается, в первую очередь, в том, что в ней «представлена структура индивидуального педагогического воздействия на формирование певческих навыков обучающихся в последовательности, сопровождающей систему практических занятий... ориентирована на развитие творческого потенциала и музыкальных способностей школьников разных возрастных групп в вокальной студии за 3 года обучения соразмерно личной индивидуальности» [100]; Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыкальная студия» Е.В. Шпаковой (Санкт-Петербург, 2021), целью которой автор определяет «создание условий для развития личности. Воспитание нравственных чувств, понимания истинных духовных ценностей. Развитие эстетических и этических качеств и способностей школьников..., которые обеспечат им наилучшую самореализацию в условиях современного общества» [151].

Поиск наиболее эффективных методов вокального развития подростков привёл к разработке ряда **авторских методов**, направленных на выявление и развитие потенциальных способностей подростков, ранее не проявлявшихся в достаточной мере. Основные этапы работы включают:

– подготовка и выявление скрытых способностей, например, постановка правильного вокального дыхания, без которой невозможно раскрыть уникальное звучание голоса подростка;

– демонстрация и подтверждение наличия скрытых способностей, что может проявляться в ярких публичных выступлениях, исполнении произведений, ранее казавшихся неподъёмными для подростка;

– осознание подростком своих новых возможностей и появление уверенности в своих силах;

– формирование внутренней потребности в дальнейшем развитии и поиске новых горизонтов, что находит своё выражение в инициативе ученика по выбору репертуара, творческим интерпретациям исполняемых произведений, а также интересам к смежным областям музыкального театра, таким как режиссура, продюсирование, музыкальная критика и прочие направления.

Приведем примеры авторских методов работы с подростками различного возраста (младшими, средними и старшими) на занятиях вокалом. Данные примеры представлены в таблице № 8.

Таблица № 11

Методы работы с подростками на занятиях вокалом в условиях ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера и театральной студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац

№	Направленность метода	Название метода	Описание метода	В каком возрасте наиболее эффективен
1	Постановка и развитие вокального дыхания. Подготовка к освоению дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой			
	А)	«Нырять за сокровищами»*	Ныряем в глубину, чтобы найти сокровища затонувшего корабля. Педагог контролирует	Поскольку для младших подростков игровое обучение сохраняет свою

			<p>процесс «ныряния» с помощью секундомера. Задержка дыхания после вдоха улучшает усвоение кислорода и удаление углекислого газа из лёгких, укрепляет способность осознанно осуществлять физические усилия и способствует развитию волевых качеств.</p>	<p>актуальность, мы сохраняем игровой характер занятий, используя в качестве поощрений предметы вроде бусин, кусочков керамики, небольших игрушек и аналогичные награды.</p>
	Б)	«Ой! Что это там в колодце?»	<p>Ноги на ширине плеч, руки в стороны. Наклон вперед с одновременным энергичным вдохом**. Движение сопровождается выразительной мимикой, отражающей состояние удивления.</p>	<p>Упражнение эффективно для подростков как младшего, так и среднего и старшего возраста</p>
	В)	«Ловим котенка»	<p>Упражнение выполняем с закрытыми глазами. Представляем себе, что ловим маленького котенка, который прячется от нас на полу в</p>	<p>Эффективно для всех возрастных уровней подростков. Является продолжением предыдущего</p>

			темной комнате. К глубокому вдоху, сопровождающемуся энергичным наклоном вперед добавляем резкое встречное движение вытянутых рук. Повторяем упражнение подряд несколько раз.	упражнения и готовит учеников к осмысленному и правильному выполнению упражнений гимнастики А.Н. Стрельниковой.
	Г)	«Испугались, спрятались, затаились»	Выполняем предыдущее упражнение, но только один раз с последующей остановкой. Педагог контролирует процесс с помощью секундомера.	Эффективно для всех возрастных уровней подростков
	Д)	«Межгалактический мост»	Быстрый вдох – медленный выдох. Упражнение выполняется с помощью воздушного шарика. Держим его в согнутых руках близко к лицу. Делаем глубокий вдох и затем медленно выдыхаем, направляя струю воздуха на шарик так, чтобы он плавно двигался вперед. Руки	Эффективно для всех возрастных уровней подростков

			выпрямляются одновременно с движением шарика. Педагог ловит шарик и отправляет его назад для повторения упражнения. Важно представлять себе бесконечное протяженное пространство, в котором шарик медленно удаляется.	
		Какие мышцы работают?	Упражнение выполняется лежа на коврике. На живот укладываются две-три книги обычного формата. Важно, чтобы их вес не был чрезмерным, но ощутимым. Поочередно активизируем передние и боковые мышцы живота, приподнимая груз. Комментируем, какие мышцы, по ощущениям, работают больше.	Эффективно для всех возрастных уровней подростков
2	Раздельное и связанное звукоизвлечение (staccato – legato)			

	А)	«Воробей и улитка»	Пропеваем сначала одним штрихом, потом другим последовательность из двух нот – прима – прима, малая секунда вниз – малая секунда вверх, большая секунда вниз – большая секунда вверх и т.д.	Эффективно для всех возрастных уровней подростков
	Б)	«Первые капли летнего дождя»	Пропевание отдельных звуков штрихом портаменто*** по три-четыре ноты – весомо, глубоким звуком, постепенно увеличивая расстояние между ними	Эффективно для подростков среднего и старшего возраста
	В)	«Колючий град»	Пропеваем активным «колючим» штрихом staccato последовательность из двух нот – прима – прима, малая секунда вниз – малая секунда вверх, большая секунда вниз – большая секунда вверх и т.д.	Эффективно для подростков среднего и старшего возраста
3	Развитие интонационной точности исполнения			

А)	Упражнения на закрепление ощущения внутриладовых тяготений	Пропеваем со словами начало известных песенок и попевок (детских, народных, популярных эстрадных и т.п.), отрабатывая точность воспроизведения определенной ступени лада и чистоту интонирования до автоматизма – например – третья ступень – детская песенка «Прыгает зайнышка», четвертая ступень – детская песенка «Скок-поскок», малая септима – «Горные вершины» и т.д.	Эффективно для любого возраста
Б)	Пение нижнего тетра хорда мажорной и минорной гаммы, мажора и минора с повышенной четвертой ступенью, мажора и минора с пониженной второй ступенью.	Осваиваем упражнение пошагово: сначала осторожно «пробуем на ощупь» каждый звук штрихом портаменте, стаккато, легато, затем соединяем два звука и постепенно прибавляем остальные (в восходящем и нисходящем	Лучше справляются ученики среднего подросткового и старшего возраста

			движении).	
	В)	Работа над интонационно сложными фрагментами вокальных произведений	Из текущего репертуара выбираем фрагменты, представляющие наибольшую сложность для ученика. Лучше, если вначале эту работу выполнит он сам, а педагог её скорректирует.	Лучше справляются старшие подростки
4	Передача образного характера звучания			
	А)	«Передаем заданный характер звучания»	Предложенная попевка (3-4 ноты) исполняется в заранее заданном характере – с напором, робко, насмешливо и т.п.****	Хорошо справляются ученики среднего подросткового и старшего возраста
	Б)	«Передаем образ героя»	Исполняем небольшой фрагмент песни так, как её исполнил бы маленький ребенок, непослушный мальчишка, девочка-воображала, старушка и т.п.	Эффективно для любого возраста
	В)	«Кто в теремочке живет?»	Сначала ученик получает указание (в тайне от присутствующих), какого персонажа	Как это ни удивительно, но подобные задания на основе детских

			он будет представлять. Он должен обдумать, с помощью каких красок он этого будет добиваться и как будет звучать его вокальная импровизация-ответ.	сказок хорошо воспринимаются старшими подростками, которые исполняют их с присущим им чувством юмора.
	Г)	«Поем как мастера»	Представляем в уме, как фрагмент произведения (3-4 ноты) спел бы знаменитый певец и пытаемся показать, как это в его исполнении бы звучало.	Эффективно для старших подростков.

* Для выполнения упражнения по данной методике необходимо знать норму задержки дыхания для подростков. Для 7-11 лет это 30-35 секунд, для 12-15 лет – чуть больше – 40-45 секунд, для старших подростков (16-17 лет) – также 45-50 секунд. Данную норму нельзя превышать, так как это может отразиться на состоянии здоровья ученика.

** К упражнениям по развитию дыхания обращаются многие педагогико-вокалисты. Однако, не во всех методических рекомендациях сообщается о том, что одно из базовых упражнений – наклон вперед с одновременным энергичным вдохом и встречным движением рук представляет значительную сложность для всех без исключения обучающихся. Для человеческого организма естественным является при глубоком вдохе увеличение внутреннего объема за счет разведения плеч, рук, освобождения мышц грудной клетки. Противоположное действие – глубокий вдох на фоне сжатия объема грудной клетки дается ученикам не сразу и требует известной подготовки.

*** «Штрих «портаменто» представляет собою соединение штрихов «легато» с «деташе», «сфорцандо» или «маркато». Если нужно исполнить штрихом портаменто несколько одноименных звуков, течение звучания не прекращается. Но, чтобы они не слились в один, необходимо перед окончанием каждого звука (или созвучия) резко уменьшить его силу, а начало нового звука (созвучия) подчеркнуть возобновлением прежней силы звучания. В этом случае между звуками перерыва не будет, однако начало каждого из них будет легко различаться. При этом каждый новый звук можно исполнять «деташе», «маркато» и «сфорцандо», но, в отличие от обычных штрихов, где между звуками существуют минимальные цезуры, здесь вместо цезуры будет звучание предыдущего звука (созвучия) на пианиссимо» [100].

**** Перед исполнением ученик должен ясно представить себе характер звучания и что нужно сделать, чтобы данное звучание было достигнуто. И.М. Сеченов в книге «Рефлексы головного мозга» отмечает, что «человек, умеющий петь, знает, как известно, наперед, т.е. ранее момента образования звука, как ему поставить все мышцы, управляющие голосом, чтобы произвести определенный и заранее назначенный музыкальный тон...» [120, с. 38].

Специально стоит остановиться на игровых методах вокального развития подростков. Несмотря на то, что игровые методы считаются базовыми в младшем школьном возрасте и отражают особенности ведущей деятельности в этот период, они во многом сохраняют свое развивающее значение и в подростковом возрасте. До настоящего времени ведутся дискуссии о месте, роли и значении ведущей деятельности в жизни подростка. Так, Д.Б. Эльконин ведущей деятельностью подростков считает общение со сверстниками [153, с. 72–75]. «Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода – найти свое место в обществе, быть "значимым" – реализуется в сообществе сверстников» [24].

Д.И. Фельдштейн в своих трудах обращает внимание на то, что ведущей деятельностью для подростков становится «общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность, включающая, в частности, и интимно-личностное общение» [24; 105, с. 46-55].

К.Н. Поливанова настаивает на ведущем характере проектной деятельности подростка, в которой центральное место предлагает считать ведущей проектную деятельность, в которой реализуется «авторское действие» подростка. «Для полноценного развития в подростковом возрасте необходимо полное действие – "встреча замысла с его результатом", что и составляет авторское действие подростка» [24; 97, с. 20-33]. При этом для осуществления авторского действия подростку необходимо квалифицированное педагогическое сопровождение. Эта мысль поддержана Г.А. Цукерманом, который обращает внимание на подростковое стихийное экспериментирование, определяемое им «как относительно самостоятельная деятельность, состоящая из поисков друзей, конфликтов, выяснения отношений с родителями, учителями и сверстниками» [24; 143, с. 34-43]. Подчеркиваем, что подросткам необходима помощь взрослых в организации, поиске наиболее выразительных средств в процессе реализации и интерпретации экспериментирования.

В процессе экспериментальной работы нами привлекался ряд игровых методов, способствующих реализации проектной деятельности подростков, экспериментирования, актерского перевоплощения, взаимодействия в ансамбле. Игровые методы представлены и как непродолжительные актерские этюды, и как краткая, но целостная интерпретация художественного текста.

Игры-этюды

– «Передача характера героя в различных обстоятельствах» (например, на материале сказки С. Лагерлёф «Приключения Нильса с дикими гусями».

– «Взаимодействие персонажей» – импровизационное исполнение дуэта известных литературных героев (например, Тома Сойера и Бэки Тетчер, Шерлока Холмса и профессора Мориарти и т.п.).

– Передача в движении характера вокального произведения (Ария Снегурочки из оперы Н.А. Римского-Корсакова, Колыбельная Магдалины из рок-оперы Э.Л. Уэббера «Иисус Христос – Суперстар», фрагменты партий Чичикова, Манилова, Ноздрева из оперы Р.К. Щедрина «Мертвые души» и т.п.).

– «Монтаж сказки» – передача в движении, звучании голоса, мимике последовательности основных эмоций какого-либо сказочного сюжета – так называемая кинолента, кадры, передающие эмоции. Чередование – восторг-злость-усталость; смятение-грусть-радость и т.п.

Ролевые игры

Приведем пример ролевой игры – театрализации сказки Л.С. Петрушевской «Пуськи бятые». Вначале ученикам дается задание прочитать сказку дома и письменно ответить на вопрос: какие персонажи действуют в данной сказке? Они говорят или поют? Затем каждый ученик самостоятельно рисует портреты героев сказки и одновременно продумывает, каким голосом они могут разговаривать или петь.

Каждый ученик выбирает образ одного из героев сказки и сочиняет его выходную арию. Собираем всех учеников, получивших задание на совместную игру-концерт, где каждый с помощью пения представляет одного из персонажей.

В конце формирующего этапа исследования были сделаны замеры тех же параметров, которые выявлялись на констатирующем этапе.

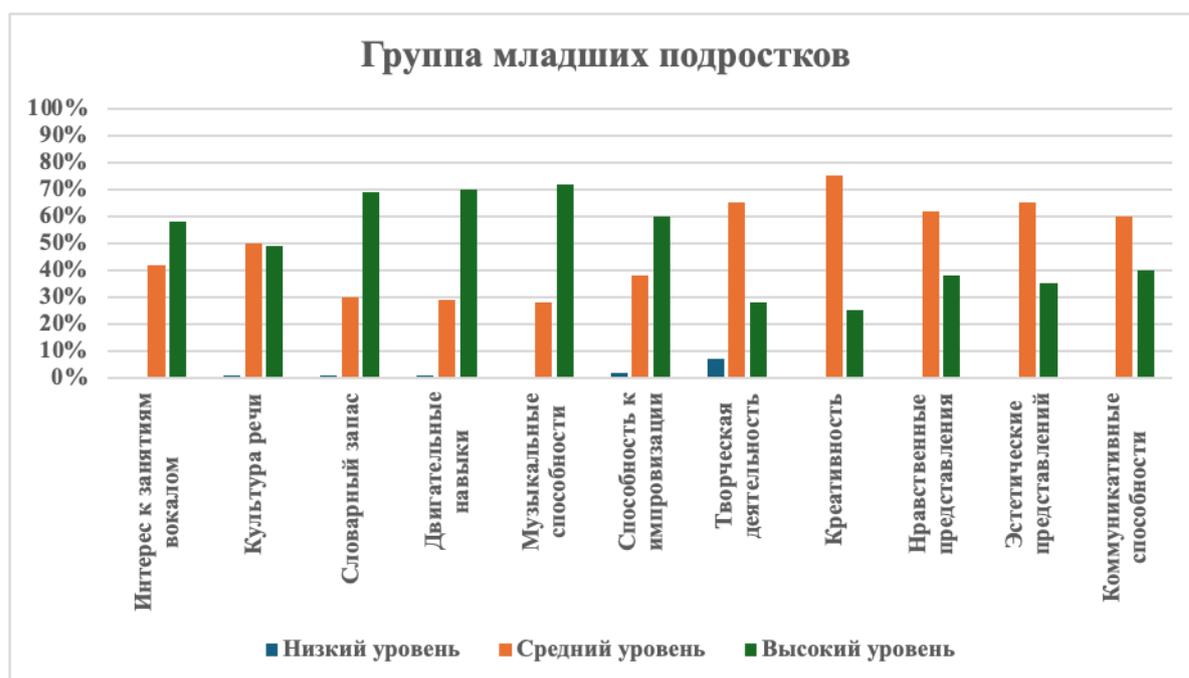
Напомним **критерии сформированности личноно – креативных подростков**. Среди них: устойчивый интерес к занятиям вокалом; развитие речевой культуры, развитие словарного запаса, развитие двигательных навыков; развитие музыкальных способностей (слуховых, ритмических и др.); способность к импровизации в театральных практиках; развитие опыта творческой деятельности и публичных выступлений; креативность в процессе занятий; расширение нравственных представлений; развитие эстетических представлений; развитие коммуникационных и эмпатийных способностей.

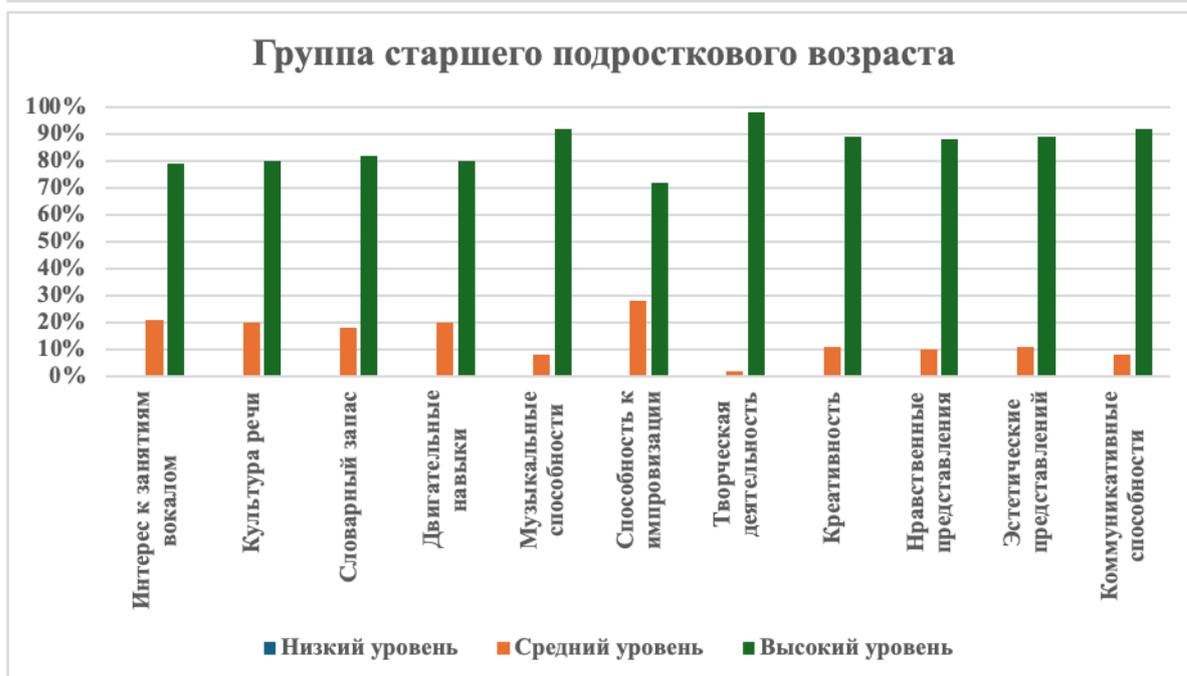
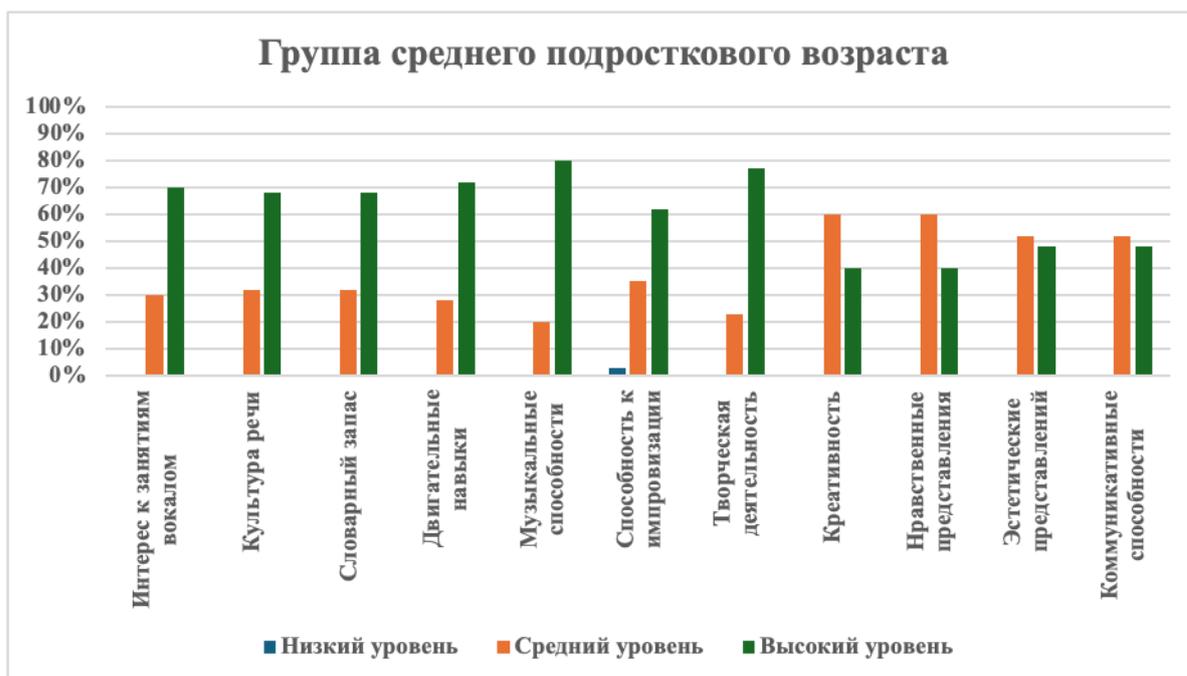
Таблица № 9 с результатами замеров представлена в Приложении (с. 153-154 дисс.). В данном параграфе для более краткого ознакомления с результатами формирующего этапа экспериментальной работы мы поместили ряд диаграмм, отражающих соотношение проявлений творческого потенциала подростков.

Диаграмма № 2

Критерии и уровни сформированности личностно-креативных качеств подростков (в конце формирующего этапа)

(ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац)





Анализ представленных диаграмм позволяет сделать вывод, что к концу формирующего этапа исследования соотношение уровней сформированности творческого потенциала подростков претерпело существенные изменения во всех возрастных группах. Отмечается практически полное исчезновение низкого уровня и заметный прирост высокого уровня.

Например, в группе младших подростков: низкий уровень развития речевой культуры составил всего 1%; развитие словарного запаса также оставался низким у 1% испытуемых; способность к импровизации в

театральных практиках отмечалась на низком уровне у 2%; развитие опыта творческой деятельности и публичных выступлений оказалось на низком уровне у 7%.

Низкий уровень отдельных компонентов творческого потенциала обусловлен особенностями возрастной динамики: участники данной группы еще не приобрели достаточный опыт творческой деятельности и публичных выступлений. Такой опыт сформируется естественным образом в ближайшие периоды развития.

Таблица № 12

Уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности (ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера)

Ключевые аспекты творческой деятельности	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Самосовершенствование	Младшая группа – 12%	Младшая группа – 62%	Младшая группа – 26%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 42%	Средняя группа – 58%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 21%	Старшая группа – 79%
Творческое самовыражение	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 28%	Младшая группа – 72%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 32%	Средняя группа – 68%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 20%	Старшая группа – 80%
Творческая реализация усвоенного материала	Младшая группа – 2%	Младшая группа – 29%	Младшая группа – 68%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 30%	Средняя группа – 70%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 19%	Старшая группа – 81%
Активизация продуктивной деятельности	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 20%	Младшая группа – 80%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 18%	Средняя группа – 72%

	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 19%	Старшая группа – 81%
Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 21%	Младшая группа – 79%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 15%	Средняя группа – 85%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 10%	Старшая группа – 90%

Таблица №13

Уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности (студия детского музыкального театра имени Н.И. Сац)

Ключевые аспекты творческой деятельности	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Самосовершенствование	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 65%	Младшая группа – 35%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 40%	Средняя группа – 60%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 18%	Старшая группа – 82%
Творческое самовыражение	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 28%	Младшая группа – 72%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 25%	Средняя группа – 75%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 12%	Старшая группа – 88%
Творческая реализация усвоенного материала	Младшая группа – 2%	Младшая группа – 20%	Младшая группа – 80%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 25%	Средняя группа – 75%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 15%	Старшая группа – 85%
Активизация продуктивной деятельности	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 18%	Младшая группа – 82%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 15%	Средняя группа – 85%
	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 15%	Старшая группа – 85%
Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Младшая группа – 0%	Младшая группа – 20%	Младшая группа – 80%
	Средняя группа – 0%	Средняя группа – 12%	Средняя группа – 88%

	Старшая группа – 0%	Старшая группа – 5%	Старшая группа – 95%
--	---------------------	---------------------	----------------------

Данные таблицы показывают, что по всем избранным для наблюдения параметрам произошли существенные позитивные изменения. Обратим внимание на то, что при общем повышении уровня всех аспектов сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности, подростки, которые занимаются в театральной студии проявили себя более ярко, чем ученики детской музыкальной школы.

Очевидно, что в условиях действующего театра потребность в самосовершенствовании и творческом самовыражении проявляется раньше и более активно.

2.3 Анализ динамики развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности

После завершения формирующего этапа экспериментальной работы собранный материал был систематизирован, интерпретирован, оценён и подвергнут сравнительному анализу. Способы выявления и фиксации проявлений творческого потенциала подростков распределились по нескольким категориям:

– материалы, полученные в результате прямого педагогического наблюдения, зафиксированные в специальном дневнике, на фотографиях, аудиозаписях и видеозаписях.

– оценочные карточки независимых экспертов, содержащие фиксацию результатов наблюдений.

– устные комментарии экспертов, полученные в процессе бесед и интервью.

– самооценка учеников, выражаемая в форме высказываний о собственных успехах и промахах, отражающая их способность к самосовершенствованию и творческому самовыражению.

Представим подробное описание характеристик выделенных групп.

На протяжении всего экспериментального периода собираемые данные фиксировались в специализированном педагогическом дневнике, что позволило качественно провести количественную обработку результатов, осуществить их детальную оценку и сопоставление на начальных и завершающих этапах формирующего эксперимента.

Группа независимых экспертов состояла из педагогов руководителей подразделений ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера (Максим Вакифович Манюков – директор ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А. Б. Гольденвейзера», преподаватель фортепианного отделения; Ирина Владимировна Черникова – руководитель эстрадно-джазового отделения и отделения академического сольного пения, преподаватель класса джазового фортепиано, автор программы

группы раннего музыкального развития «Крошка-музыкант» и автор проекта студии музыкального театра «Сцена»; Алексей Сергеевич Нефёдов – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, преподаватель по классу аккордеона и баяна) и Московского государственного академического детского музыкального театра имени Н.И. Сац (Георгий Георгиевич Исаакян – художественный руководитель МГАДМТ имени Н.И. Сац, профессор факультета музыкального театра Российского университета театрального искусства (ГИТИС), лауреат Государственной премии Российской Федерации; Ольга Юрьевна Толоконникова – Заслуженная артистка России, заведующая оперной труппой МГАДМТ имени Н.И. Сац, доцент кафедры вокала Государственного института театрального искусства и Всероссийского государственного университета кинематографии им. С.А. Герасимова; Татьяна Валерьевна Ханенко – Заслуженная артистка России, лауреат премии имени И.М. Смоктуновского, доцент кафедры оперного пения Российской государственной специализированной академии искусств).

Свои оценки эксперты заносили в экспертные карточки, пример которых дан в таблице № 12.

Оценивание происходило по пятибалльной системе. Для большей наглядности приведем пример оценивания экспертами таких сложных ключевых аспектов творческой деятельности, как самосовершенствование и творческое самовыражение.

1.Самосовершенствование

Наиболее высоким баллом — 5 — оценивалось исполнение, отличающееся активным отношением ученика к процессу, осознанным использованием своего вокального аппарата и очевидным прогрессом в освоении репертуара по сравнению с предшествующими прослушиваниями.

Балл 4 ставился за качественное, уверенное исполнение, свидетельствующее о понимании технических сложностей и намерении преодолеть их.

При получении 3 баллов фиксируется аккуратное, но формализованное выполнение программы, без демонстрации личной заинтересованности.

Оценка 2 означает, что ученик не сумел справиться с заданиями.

Минимальный балл — 1 — ставится в ситуациях, когда ученик не справляется с задачами и открыто демонстрирует нежелание заниматься.

Отметим, что низкие оценки (2, 1) не были проставлены за все время проведения экспериментальной работы.

Таблица № 14

Пример заполнения экспертной карточки

№	Ключевые аспекты творческой деятельности	Сведения об обучающемся			Оценка
		Фамилия, имя, возраст, где происходило прослушивание (зачет, экзамен, репетиция, спектакль, открытый урок, творческий показ и п.)			
		Алиса И.	12 лет	Репетиция спектакля «Кошкин дом»	
1	Самосовершенствование	Комментарий эксперта По сравнению с предыдущим прослушиванием видны позитивные изменения в плане осмысленного отношения к своему исполнению. Пока наблюдается некоторая скованность.			4
2	Творческое самовыражение	Пока не хватает свободы в исполнении роли.			4
3	Творческая реализация усвоенного материала	Скованность мешает проявлять собственное видение роли.			3
4	Активизация продуктивной	По сравнению с предыдущим прослушиванием уровень активности в			4

	деятельности	проявлениях продуктивной деятельности явно повысился. У нее небольшая, но сольная партия.			
5	Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Взаимодействие с другими участниками пьесы стало гораздо активнее, но пока общая скованность мешает более свободному его проявлению.			4
		Ульяна Ш.	12 лет	Репетиция спектакля «Кошкин дом»	
1	Самосовершенствование	Видно, что Ульяна активно работает над собой, добивается отличного результата в исполнении партии.			5
2	Творческое самовыражение	Пока не хватает полной свободы действий в пространстве сцены. Здесь необходима более продолжительная практика.			4
3	Творческая реализация усвоенного материала	Творческая реализация может быть более яркой. Также нужна практика сценической деятельности.			4
4	Активизация продуктивной деятельности	Активно включается в работу, предлагает свои решения, оставляет заявки на новые роли.			5
5	Творческое взаимодействие с педагогом и коллегами	Хороший чуткий партнер. Слышит и чувствует партнеров по сцене, реагирует на замечания педагога и, по мере сил, старается сразу же исправить неточности и ошибки.			5
	число	подпись			

Информацию об изменении в сформированности творческого потенциала мы получали и в процессе устного общения с экспертами – педагогами и руководителями подразделений детской музыкальной школы имени А.Б. Гольденвейзера и МГАДМТ имени Н.И. Сац.

Эту линию педагогической коммуникации мы последовательно поддерживали на протяжении всего периода экспериментальной работы.

Дополнительно учитывалось мнение родителей наших учеников, с которыми поддерживается постоянная тесная связь.

В процессе обсуждения эксперты делились собственными впечатлениями о произошедших изменениях в формировании творческого потенциала участвовавших в эксперименте подростков. Многие ребята, вошедшие в состав экспериментальной группы, приняли участие в крупных мероприятиях детской музыкальной школы имени А.Б. Гольденвейзера и студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац — концертных выступлениях, конкурсных мероприятиях и фестивалях. Их достижения вызвали пристальное внимание преподавателей и надолго запечатлелись в памяти коллег.

Значимую роль сыграло также самоанализ самих подростков, их субъективные отзывы о достигнутых успехах и возможных просчетах, что стало следствием активизации процессов их личностного роста и самосовершенствования.

Анализ полученных данных позволяет выявить значимую положительную динамику показателей, характеризующих развитие творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности. Если на констатирующем этапе преобладал средний уровень как по личностно-креативным качествам (82 %), так и по показателям творческого потенциала (76 %), при этом высокий уровень встречался относительно редко (10 % и 7 % соответственно), то после реализации комплекса педагогических условий, предусмотренных формирующим этапом, наблюдается существенное смещение распределения уровней в сторону высоких показателей (см. Диаграмму № 3).

Так, доля обучающихся с высоким уровнем личностно-креативных качеств возросла более чем в пять раз (с 10 % до 55 %), а с высоким уровнем сформированности творческого потенциала — более чем в семь раз (с 7 % до 50 %).

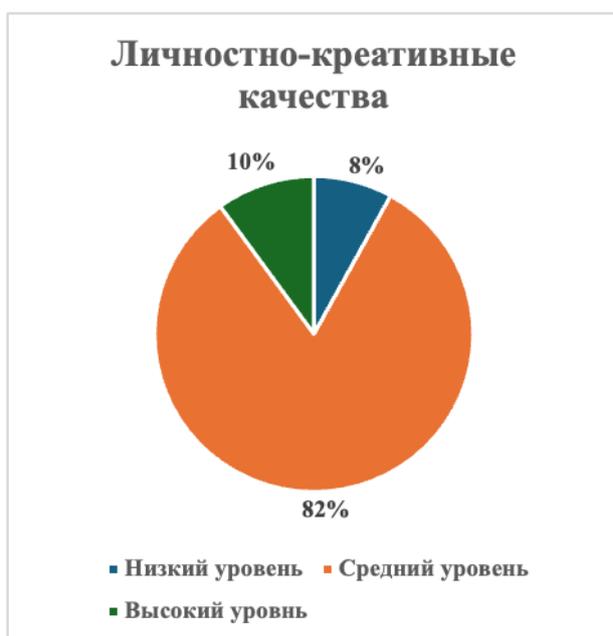
Общее распределение уровней в совокупности по всем критериям на формирующем этапе демонстрирует снижение доли низких показателей до

минимальных значений (2 %), при одновременном росте высокого уровня более чем в шесть раз по сравнению с исходными данными. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной модели и комплекса педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности.

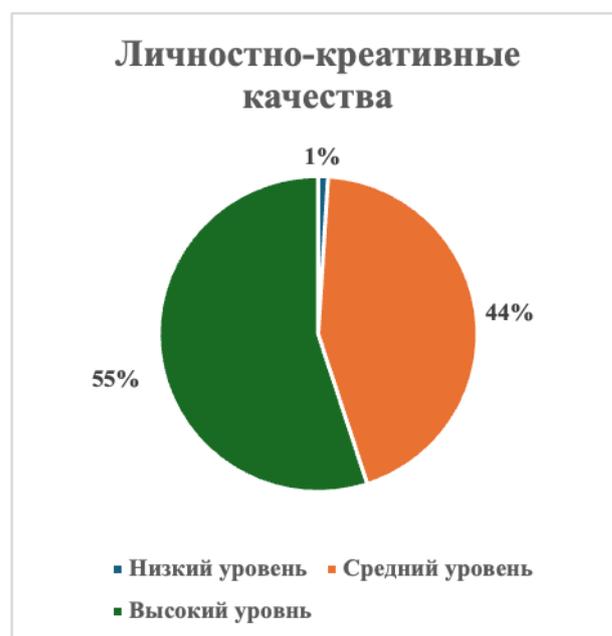
Диаграмма № 3

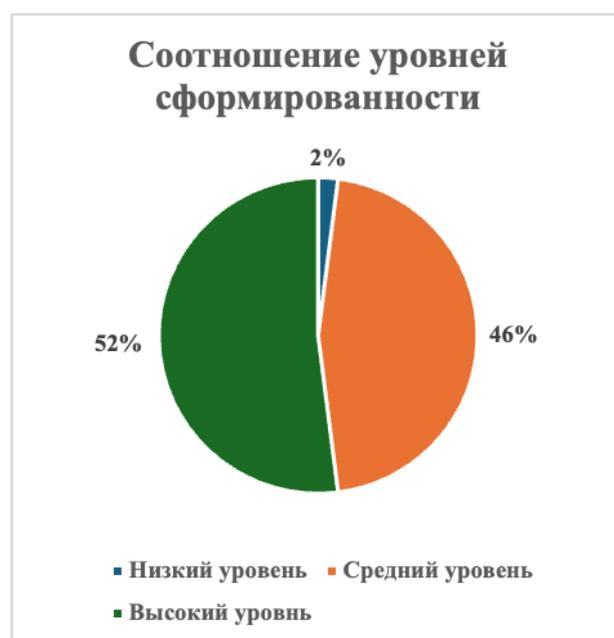
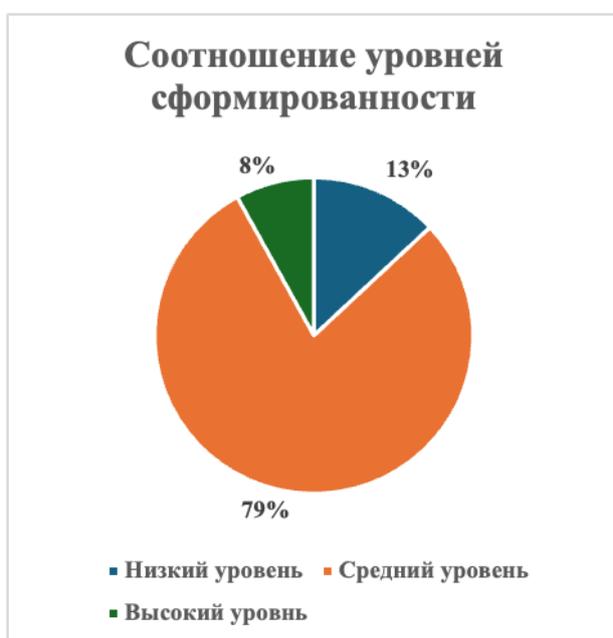
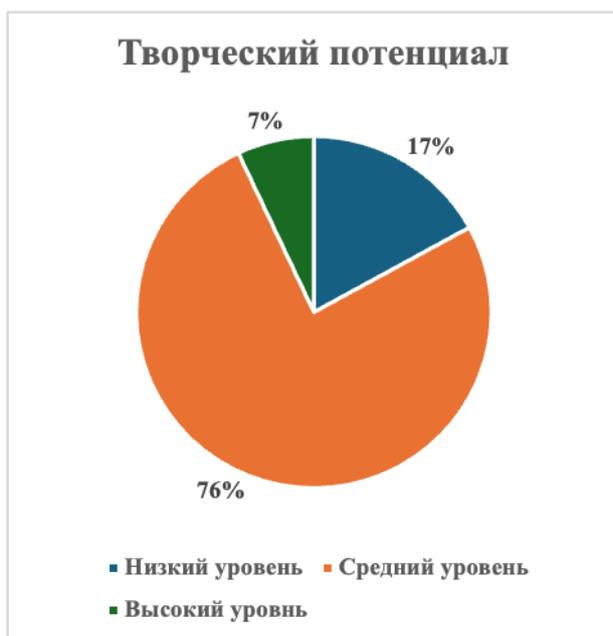
Динамика уровня сформированности личностно-креативных качеств и творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности, общее соотношение уровней сформированности исследуемых качеств

Констатирующий этап



Формирующий этап





В ходе общения мы регулярно выясняли, что у учеников получается наилучшим образом, что нуждается в дополнительном внимании, какие идеи возникли у них при изучении нового репертуара, какое произведение они хотели бы исполнить особо и прочее.

Все участники экспериментальной работы однозначно указали на значительные положительные сдвиги в формировании творческого потенциала учащихся. Было отмечено повышение активности подростков, их стремление участвовать в новых постановках, играх и творческих этюдах. Сами подростки

инициировали разработку и проведение новых музыкально-театральных мероприятий и проектов, работая над ними самостоятельно.

Так, для новогоднего концерта ученики подготовили праздничный капустник, проявили творческое отношение к музыкальному и вокально-театральному материалу.

Студийцы МГАДМТ имени Н.И. Сац приняли участие в следующих спектаклях:

«Жизнь и необыкновенные приключения Оливера Твиста», «Лисичка. Любовь», «Приключения Людвига и Тутты», «Любовь к трём апельсинам», «Игра о душе и теле», «Кошкин дом», «Маугли», «Дюймовочка», «Щелкунчик», «Кармен», «Гадкий утёнок», «Мадам Баттерфляй», «Синяя птица», «Волшебная лампа Аладдина», «Путешествия Гулливера», «Звероопера», «Ноев ковчег», «Повелитель мух».

В период с 2020 по 2022 год мы столкнулись с серьезными трудностями, вызванными пандемией коронавирусной инфекции. Временное сокращение числа очных занятий и вынужденный переход на удалённый формат обучения привели к изменению структуры занятий и потребовали поиска новых методик и подходов. Тем не менее, концертная и конкурсная деятельность не прекращалась совсем, а лишь временно сократилась по объёму и интенсивности.

Ученики музыкальной школы имени А.Б. Гольденвейзера за указанный период стали призерами и лауреатами таких авторитетных событий, как Всероссийский конкурс «Новое поколение» дипломант 1 степени Горячева Мария (25 ноября 2021 г.), Международный фестиваль-конкурс «Огни Большого Города» Суперфинал «Снежный город» лауреат 1 степени Федотов Михаил (18 декабря 2021 г.), II Международный конкурс исполнительского искусства «Браво, Маэстро!» лауреат 2 степени Бернецын Оганнес и Федотов Михаил (15 марта 2022 г.), Международный конкурс музыкантов-исполнителей «Кубок дружбы Россия. Китай. Евразия» лауреат 1 степени Федотов Михаил и лауреат 3 степени Бернецын Оганнес (04 мая 2022 г.).

Обращает на себя внимание высокий уровень концертной деятельности обучающихся. Особенно зрителям запомнились такие концерты, как концерт театральной студии «СЦЕНА», посвящённый Дню открытых дверей ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А. Б. Гольденвейзера», концерт отделения академического сольного пения «Весенняя рапсодия» (ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А. Б. Гольденвейзера»), концерт вокального отделения «Помнит сердце, помним мы...», посвящённый Дню Победы (ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера»).

За время эксперимента ученики приняли участие в многочисленных фестивалях и конкурсах детского музыкально-театрального творчества и многие из них были отмечены дипломами и званиями лауреатов. Это такие значимые в области музыкально-театральной педагогики события, как:

– I Московский открытый фестиваль-конкурс вокального искусства «Голос сердца» – Лауреат 2 степени Ломакина Мария;

– XV Московский открытый детский конкурс русской вокальной музыки «Надежда Романсиады» – Лауреат Ломакина Мария, Диплом «Будущее Романсиады» Ерёмченко Екатерина, диплом «За мастерство и сценическое обаяние» Ковычева Наталья;

– Международный фестиваль-конкурс «Огни большого города» – Лауреат 1 степени Ковычева Наталья;

– IV всероссийский конкурс «Новое поколение» – Лауреат 3 степени Нуриева Камила, Ковычева Наталья, Лауреат 2 степени Куликова Евдокия;

– Детско-юношеский конкурс учащихся вокальных классов и отделений ДМШ, ДШИ и музыкальных колледжей города Москвы, посвящённый 220-летию Франца Шуберта – Дипломант Синячкина Яна;

– Международный фестиваль-конкурс «Огни большого города» – Лауреат 1 степени Куликова Евдокия и Ковычева Наталья, Лауреат 2 степени Нуриева Камила;

– V Международный конкурс «Классика и современность» – Дипломант 2 степени Ломакина Мария;

– V всероссийский конкурс «Новое поколение» – Лауреат 2 степени Якунина Вероника;

– IV Московский вокально-хоровой фестиваль русской музыки «Золотая Русь» – Лауреат 1 степени Саркисов Владимир;

– Вокальный конкурс учащихся ДМШ, ДШИ, студентов музыкальных колледжей и ВУЗов города Москвы, посвящённый 85-летию Надежды Юреновой – грамота участника II тура Саркисов Владимир;

– V Международный фестиваль-конкурс «Волшебный мир искусства» – Дипломант 3 степени Зиновьева Евангелина;

– XI Московский конкурс инструментальной, вокальной и художественной миниатюры «Поэтические картинки» – Дипломант Ковычева Наталья;

– IX Международный вокальный конкурс имени С. Я. Лемешева – Дипломант Ковычева Наталья.

В театре имени Н.И. Сац студийцы стали участниками ряда премьерных спектаклей (Михаил Броннер «Вредные советы», «Сны Каштанки»), а также отчётных спектаклей детской оперной студии «Космос это мы» и «Девичье баловство» по картинам из московской жизни А.Н. Островского «Скучен день до вечера, коли делать нечего».

В практике научных педагогических работ, связанных с процессом наблюдения изучаемых явлений, одним из интересных видов исследования является составление психолого-педагогического портрета участников.

Педагогический портрет применяется в основном, в двух вариантах:

– как портрет педагога-исследователя;

– как портрет испытуемых.

Портрет педагога-исследователя является наиболее распространенной формой, привлекающий для изучения профессиональных качеств педагога. Это связано, в первую очередь с тем, что он играет роль «эталона, образца, в сравнении с которым могут правильно решаться задачи воспитания, образования, обучения и развития профессионалов, конкурсного отбора и

приема на работу, аттестования, диагностики причин успехов или неудач, продвижения по службе и др.» [91].

Педагогический портрет педагога-исследователя может быть нацелен на освещение различных профессиональных составляющих его личности – социальный портрет, экономический портрет, психологический портрет и т.п.

В связи с тем, что для описания и оценки деятельности участников педагогического процесса педагогический портрет имеет особое значение, для его составления необходимо ориентироваться на данные профессиографии и профдиагностики [121, с. 47-53; 118, с. 6-8].

При этом в качестве опорного момента принято понимать общий педагогический портрет-модель, на основе которого выстраивается обширный спектр портретов педагогов, которые специализируются в разнообразных видах педагогической деятельности.

В основном складываются требования по двум направлениям – это социально-педагогические и специальные педагогические требования.

«Описание требований деятельности, представленное в профессионально важных характеристиках (данных) человека, отвечающих им и обеспечивающих успех, именуется профессиональным портретом (моделью)» [91].

Как портрет испытуемых – участников эксперимента, педагогический портрет используется реже, чем портрет педагога-исследователя, однако в работах, посвященных изучению процесса развития тех или иных качеств личности обучающихся он охотно привлекается исследователями и является достаточно распространенным явлением, так как применяется в описаниях экспериментальной педагогической работы, когда нужно кратко показать черты характера испытуемых, их приоритеты, интересы и мотивации, а также изменения, происходящие на разных этапах исследовательской работы.

Для более убедительного представления результатов данного исследования приведем ряд педагогических портретов учеников, принявших участие в экспериментальной работе.

Принимая во внимание значительное количество участников экспериментальной работы, мы обратились к наиболее типичным случаям, и попытались показать траекторию изменений, произошедших за время формирующего этапа эксперимента, а также связь направлений работы и полученных результатов.

В детской музыкальной школе имени А.Б. Гольденвейзера для педагогического портрета были выбраны ученики, показавшие значительные изменения в формировании творческого потенциала, представленного следующими составляющими:

- самосовершенствование в процессе вокальных занятий; творческая реализация усвоенного материала;
- активизация продуктивной деятельности;
- творческое взаимодействие с педагогом и коллегами.

При описании развития творческого потенциала мы обратились к сформулированным в процессе работы критериям, среди которых: устойчивый интерес к занятиям вокалом; развитие речевой культуры; развитие словарного запаса; развитие двигательных навыков; развитие музыкальных способностей; способность к импровизации в театральных практиках; развитие опыта творческой деятельности и публичных выступлений; креативность в процессе занятий; расширение нравственных представлений; развитие эстетических представлений; развитие коммуникационных и эмпатийных способностей.

Приведем педагогический портрет ученика Кирилла Т. 9 лет, обладавшего высокими обще-музыкальными и вокальными способностями: хорошим музыкальным слухом, отличной памятью, чувством ритма, природной точностью интонации и ярким тембром голоса.

Первоначально Кирилл считал, что посещение музыкальной школы предназначено исключительно для девочек, а мальчикам следовало бы заниматься более серьёзными видами деятельности. Его взгляды кардинально изменились после случая, когда ему пришлось экстренно заменить заболевшего солиста на концерте. Ощувив ответственность перед коллективом и осознав

собственную полезность, Кирилл начал подходить к занятиям ответственнее. Новое поведение мальчика проявилось в желании освоить все сольные партии, чтобы оперативно прийти на помощь в непредвиденных обстоятельствах. Родители заметили, что Кирилл стал демонстрировать самостоятельность, стремиться показать свои вокальные навыки и заботиться о благополучии одноклассников. Наблюдался осознанный подход к обучению, искренний интерес к процессу вокализации и чуткое отношение к коллегам по классу.

Педагогический портрет Анастасия К., 13 лет, которая поступила в школу с хорошими обще-музыкальными и вокальными способностями, проявляя первоначальный энтузиазм и желание заниматься пением. Однако вскоре, столкнувшись с первыми трудностями в обучении и испытав неудачу на школьном концерте, девочка утратила интерес к регулярным занятиям вокалом. Проведение доверительных бесед и неформальное общение вне класса позволили выяснить причину снижения мотивации: у девочки возник сильный страх сцены, неуверенность в себе и опасения допустить ошибку во время выступления, что привело к потере контроля над ситуацией и возникновению негативных эмоций. В целях нормализации состояния ученицы были приняты меры, направленные на коррекцию ключевых аспектов её вокальной подготовки, таких как техника владения голосом и правильное дыхание. Эти компоненты получили специальное обозначение в нашем исследовании — «акколада», по аналогии со специальным знаком нотного письма, символизирующим соединение нескольких элементов.

В результате проведённой работы Анастасия почувствовала уверенность в своих силах, сконцентрировала внимание на вокальном мастерстве, и тревожащие эмоции отступили. Преодолев страх сцены, девушка успешно выступила на конкурсе среди участников детских музыкальных школ и удостоилась диплома II степени.

Рассмотрим следующий педагогический пример ученицы Елизаветы Г., 15 лет, которая демонстрировала выдающиеся способности игры на фортепиано во время занятий и выступлений. Однако, сложная семейная обстановка,

наложившаяся на типичные психологические кризисы подросткового возраста, привела к отказу продолжать уроки фортепиано. Только усилиями родителей ей удалось сохранить место в школе, перейдя на занятия вокалом. Вскоре выяснилось, что Елизавета обладает уникальным и привлекательным голосом, идеально подходящим для современного эстрадного стиля. Постепенно раскрывая свои природные возможности, постигая законы работы вокального аппарата и осознавая пути раскрытия своего потенциала, Елизавета снова ощутила интерес к занятиям, стала внимательнее прислушиваться к современной музыке и уверенно выступать публично. Спустя длительный перерыв Елизавета возвратилась к занятиям игрой на фортепиано, но уже в составе дуэтного ансамбля, где сумела проявить себя не только как талантливая вокалистка, но и как профессиональный, уверенный пианист.

Следует отметить, что в вокальной студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац были выявлены особые «точки напряжения», служившие источником проблемных ситуаций.

Далее рассмотрим педагогический портрет Артема Д., 13 лет. До поступления в музыкальную школу Артем активно занимался футболом в местной спортивной секции, считая спорт главной частью своей жизни. Родители настояли на включении сына в занятия театральной студией, полагая, что это обеспечит ему более гармоничное и разностороннее развитие. На футбольном празднике команда, за которую играл Артем, должна была исполнить знаменитую песню Р. Роджерса и О. Хаммерстайна «You'll Never Walk Alone» («Ты никогда не останешься один»). Песня, первоначально созданная для мюзикла «Карусель» в 1945 году, позже стала неофициальным гимном футбольного клуба «Ливерпуль» и приобрела огромную популярность среди фанатов, исполняясь многотысячным болельщицким хором на трибунах. Исполнение песни произвело большое впечатление на педагогов и участников театральной студии. Артем впервые осознал мощное воздействие музыки на зрителей, что подтолкнуло его серьёзно воспринимать занятия вокалом и вдохновило на дальнейшие успехи.

Далее, приведём педагогический портрет ученицы Дарьи Т., 10 лет.

При зачислении в студию она продемонстрировала хорошие общемузыкальные способности и перспективные вокальные данные, подтвердившие мнение педагогов о большом потенциале их дальнейшего развития. Однако недостаток уверенности и стеснительность ограничивали начальные успехи ученицы. В ходе занятий вокалом был использован ассоциативный метод, сыгравший ключевую роль в активации её творческого потенциала. Перед ученицей ставились задачи добиваться определённого характера звучания голоса, ассоциируя его с визуальными образами: лёгкость звука сравнивалась с шелестом листьев, плавность вокальной линии уподоблялась шёлковым тканям, подъём голоса воображался похожим на полет воздушного шара. Эти ассоциации сильно заинтересовали девочку и помогли ей осознанно применять технические приёмы, повысив доверие к собственным силам. Результатом стало уверенное и осознанное отношение к управлению собственным голосовым аппаратом, снизилась внутренняя скованность не только при исполнении вокальных партий, но и в движении, актёрском этюде и работе над сценической речью.

Таким образом, мы обратили внимание на то, что активизация творческого потенциала зависит во многом от внимания к такой стороне их психологического развития, как творческое самовыражение. Данное внимание может быть сконцентрировано под влиянием развития опыта творческой деятельности и публичных выступлений и сопровождаться собственными креативными проявлениями в процессе занятий.

Немаловажное значение имеет также развитие нравственных представлений подростка и его действия, связанные с помощью и поддержкой других учеников, испытывающих те или иные трудности в занятиях, оказанием помощи педагогу в процессе подготовки репертуара, развитием эстетических представлений подростка в процессе обращения к другим видам искусства.

Развитие коммуникационных и эмпатийных способностей, связанных с взаимоотношением подростков в коллективе, дает возможность подростку проявить свои лучшие качества, осознать свою ответственность за общее дело, почувствовать свои потенциальные возможности и проявить их в процессе вокально-театральной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Вторая глава диссертации посвящена практической проверке педагогической модели развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, а также исследованию педагогических условий, обеспечивающих её успешную реализацию в рамках дополнительного образования. Проведённый эксперимент имел лонгитюдный характер, то есть проводился длительное время с отслеживанием постепенных изменений, происходящих в одной конкретной детской творческой группе.

Уникальность эксперимента опиралась на специфику вокальных занятий как эффективность развития творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности, включающие в себя интеграцию вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата) с театральной выразительностью (импровизация, ансамблевое взаимодействие). Таким образом, определялись устойчивые взаимосвязи, устанавливающие прямую зависимость между: вокальным развитием (постановкой дыхания, артикуляцией) и способностью к импровизации в театральных практиках, а также вокально-театральной деятельностью и уровнем сформированности устойчивых навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации и тем самым непосредственно указывающие на высокую корреляцию между вокальными навыками и уровнем креативности.

Специфические особенности экспериментальной работы заключались в учёте специфики занятий вокалом в детской музыкальной школе и студии детского музыкального театра. Ход эксперимента строился таким образом, чтобы фиксировать все изменения, происходящие в процессе занятий, методами педагогического наблюдения, анкетирования, независимой экспертизы, а также оценочными мероприятиями на концертах, контрольных выступлениях, экзаменационных сессиях и зачётах.

Экспериментальная часть исследования состояла из трёх этапов: констатирующий, формирующий и контрольный, где проведен анализ результатов исследования, сделаны выводы и разработаны практические рекомендации.

В ходе исследования были выявлены устойчивые взаимосвязи и закономерности, подтверждающие прямую зависимость:

- между показателями вокального развития (постановкой дыхания, артикуляционными навыками) и способностью к импровизации в театральных практиках;

- между вокально-театральной деятельностью (интеграция музыкальных или драматических занятий) и уровнем сформированности устойчивых навыков творческой саморегуляции и социально-творческой адаптации и тем самым непосредственно указывающие на высокую корреляцию между вокальными навыками и уровнем креативности.

Исследованием установлено, что обучение в детской музыкальной школе имени А.Б. Гольденвейзера строится на принципе дифференцированного подхода, предусматривающего два направления — профессиональное и общеразвивающее, соответствующие допрофессиональным и общеобразовательным программам. Были продемонстрированы возможности обоих направлений в области вокально-театрального искусства на всех возрастных уровнях (данный вывод сделан на констатирующем этапе исследования).

Определены и обоснованы типы сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности:

- самосовершенствование и развитие певческих навыков в процессе вокальных занятий;
- творческая реализация, усвоенной в процессе занятий информации;
- активизация продуктивной творческой деятельности;
- творческое взаимодействие с педагогом и коллегами.

Выявление и оценка уровня сформированности творческого потенциала подростков в процессе вокально-театральной деятельности, а также определение его видов происходило в процессе педагогического наблюдения, опроса, тестирования, независимой экспертной оценки.

Учтено, что объективной необходимостью развития творческого потенциала подростков как ключевого условия их личностной и социальной самореализации явилась разработка целостной педагогической модели, интегрирующей в себе синергетический эффект вокальной и театральной деятельности.

В работе активно использованы интерактивные методы (импровизация, ансамблевая работа, проектные постановки) для активизации творческого потенциала подростков.

Учет возрастных особенностей подростков (эмоциональная лабильность, потребность в самовыражении) активно применялся при проектировании образовательных программ, направленных на развитие из творческого потенциала.

В качестве основного отличия в занятиях с учениками ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера и в студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац было отмечено преобладание индивидуальных вокальных занятий, дополненных хоровыми и ансамблевыми формами в ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера, и преобладание театральных видов деятельности в студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац.

Зафиксировано более активное и глубокое освоение театральных видов деятельности в условиях студии детского музыкального театра имени Н.И. Сац. Если в ДМШ – это, внесение элементов театрализации, то в студии театра – это погружение в пространство театра, участие в его жизни.

Было выявлено, что при всех различиях в видах и формах деятельности обучающихся в ДМШ и в студии театра, центром учебного и творческого процесса стала вокальная деятельность, объединяющая вокруг себя учебную, творческую, развивающую деятельность.

Применение авторской модели, основанной на бинарном характере творческого потенциала («акколада»), объединяющим дисциплину и свободу, логику и спонтанность, индивидуальную и коллективную работу и уникальную образовательную среду, где подростки развивают как технические, так и креативные способности, соответствует их потребности в балансе между самореализацией и социальной принадлежностью.

В главе представлен ряд таблиц и диаграмм, отражающих ключевые аспекты творческой деятельности, а также уровни сформированности творческого потенциала подростков в условиях вокально-театральной деятельности, соответствующих тому или иному критерию на всех этапах в разных возрастных группах развития подростков – участников эксперимента.

Раскрыты педагогические принципы и методы развития творческого потенциала подростков, среди которых:

1. Приоритет деятельностного подхода, осуществляемого в пространстве вокально-театральной деятельности;
2. Опора на развитие, сохранение и выявление вокальных способностей подростков;
3. Бинарный характер формирования творческого потенциала подростков (акколада) в процессе вокально-театральной деятельности;
4. Принцип гармоничности и здоровьесбережения.

Методы:

1. Классические методы обучения вокалу (концентрический, фонетический, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод внутреннего пения, сравнительного анализа);

2. Методы выдающихся педагогов-музыкантов второй половины XX-начала XXI века (Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.А. Безбородовой, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабалевского, М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской, Л.В. Школяр, О.П. Радыновой, Г.П. Стуловой, В.О. Усачевой);

3. Методы современных педагогов-исследователей (Т.И. Изюмовой, Абрамовой Н. А., Прокопенко, Н. К., Е.В. Шпаковой);

4. Авторские методы, направленные на постановку и развитие вокального дыхания, достижение отдельного и связного звукоизвлечения, развитие интонационной точности исполнения, передачу образного характера звучания;

5. Ряд психологических, театральных, организационно-распорядительных методов, в том числе, метод импровизации, метод опоры на фольклорные традиции, метод театрализации вокального исполнения, метод привлечения содержательных педагогических ситуаций.

Установлено, что большое значение имеет развитие нравственных установок подростка и его действий, связанных с поддержкой других участников творческих проектов, испытывающих те или иные трудности в занятиях, оказанием помощи педагогу в процессе подготовки репертуара, развитием эстетических критериев подростка в процессе обращения другим видам искусства. Важную роль играет также развитие коммуникационных и эмпатийных навыков, связанных с взаимоотношением подростков в коллективе, что дает возможность подростку проявить свои лучшие качества, осознать свою ответственность за общее дело, почувствовать свои потенциальные возможности и проявить их в процессе вокально-театральной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе диссертационного исследования были решены все поставленные задачи, что позволяет сформулировать следующие результаты.

1. Осуществлен всесторонний анализ научной литературы и передового практического опыта, которые позволили выявить теоретико-методологические предпосылки интеграции вокальной и театральной деятельности как эффективного средства развития творческого потенциала подростков в системе дополнительного образования. Установлено, что такая интеграция опирается на фундаментальные методологические подходы, включая деятельностный подход, подчеркивающий роль активных интерактивных практик в формировании и раскрытии креативных способностей личности подростков, аксиологический подход, рассматривающий творческий потенциал как высшую ценность, формируемую через художественную деятельность, и синергетический подход, обосновывающий взаимосвязи между компонентами креативности как фактор ее нелинейного роста. Показано, что вокальная подготовка, включающая освоение дыхательных техник для обеспечения устойчивости голосового аппарата и артикуляционных упражнений для точной передачи эмоциональных нюансов, выступает в качестве технической основы, которая стабилизирует физиологический и психологический фон подростка, а театральные практики, такие как импровизация для стимулирования спонтанного мышления и ансамблевые формы для развития коллективной экспрессии, выступают катализатором эмоционального и социального самовыражения, обеспечивая в итоге синергетический эффект, проявляющийся в ускоренном росте креативности в контексте московских детских музыкальных школ (ДМШ) и студий.

2. Разработана и экспериментально апробирована авторская модель развития творческого потенциала подростков, которая представляет собой целостную структуру, включающую мотивационно-целевой блок, ориентированный на гармонизацию физического (через контроль дыхания и

осанки), эмоционального (через преодоление страхов самовыражения) и социального (через командную работу) аспектов развития; содержательно-технологический блок, обеспечивающий интеграцию вокально-технических навыков (интонация, дикция) с театральной выразительностью (ролевые этюды, сценическое движение) через последовательные модули занятий; средовой блок, формирующий поддерживающую образовательную среду с использованием игровых элементов для снижения напряжения и проектных постановок для достижения практических результатов; а также рефлексивно-оценочный блок, позволяющий систематически анализировать прогресс и корректировать подходы на основе обратной связи. Данная модель реализуется через бинарный принцип «акколады», который подразумевает баланс между дисциплиной (структурированные упражнения на технику) и свободой (импровизационные задания), логикой (анализ репертуара) и спонтанностью (непредсказуемые ролевые сценарии), индивидуальной работой (персональные вокальные тренировки) и коллективной работой (ансамблевые репетиции), создавая уникальную образовательную среду, где подростки развивают как технические навыки, так и креативные способности, полностью соответствуя их подростковым потребностям в балансе между личной самореализацией и социальной принадлежностью к группе. Апробация модели на базе ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Б. Гольденвейзера» и Детской студии театра имени Н.И. Сац с участием 228 подростков в возрасте 9–15 лет в период 2021–2023 гг. подтвердила ее эффективность: зафиксирован рост уровня креативности на 72% по специализированным тестам на оригинальность (количество нестандартных идей в этюдах) и гибкость мышления (вариативность интерпретаций произведений), с наиболее выраженным эффектом в старшей группе (13–15 лет), где улучшение импровизационных навыков составило 65% по экспертным оценкам (шкала от 1 до 10 баллов), а корреляционный анализ выявил связь между вокальными навыками (индекс дыхательной опоры) и импровизацией, что демонстрирует высокую работоспособность модели именно в условиях

дополнительного образования, без претензии на ее универсальность для других образовательных систем.

3. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации представленной модели: во-первых, органичная совокупность вокальной и театральной компонентов, при которой дыхательные техники и развитие голосового аппарата сочетаются с импровизацией и ансамблевым взаимодействием, формируя синтез технического мастерства (чистота интонации) и креативного самовыражения (эмоциональная интерпретация ролей), что приводит к повышению общей вовлеченности на 68%; во-вторых, учет возрастных особенностей подростков, включая эмоциональную лабильность (быстрые перепады настроения) и потребность в самовыражении, через дифференциацию форм занятий — игровые упражнения с элементами фантазии для младшей группы (9–12 лет) для снижения тревожности и проектные постановки мини-спектаклей для старшей группы (13–15 лет) для развития ответственности, что адаптирует процесс к психофизиологическим нуждам; в-третьих, создание поддерживающей образовательной среды с ансамблевыми (групповые репетиции) и рефлексивными элементами (обсуждения после выступлений), стимулирующими творческую инициативу и коллективную эмпатию. Эти условия, апробированные в педагогическом эксперименте, минимизируют существующие психологические барьеры в 78% случаев, способствуя гармонизации физического (улучшение дыхательной поддержки), эмоционального (рост эмоциональной устойчивости) и коммуникативного (повышение навыков взаимодействия) развития, и тем самым обеспечивают устойчивую динамику творческого роста в рамках дополнительного образования.

4. Обоснованы закономерности, отражающие влияние вокально-театральной деятельности на гармонизацию возрастных особенностей подростков. Так внедрение модели привело к снижению эмоциональной тревожности на 62% по результатам опросника эмоционального интеллекта (шкала от 0 до 100 баллов, с фокусом на управление эмоциями), росту

уверенности в самовыражении на 75% по анализу видеозаписей выступлений (оценка по критериям зрительного контакта и инициативы), с вокалом как ключевым фактором саморегуляции (дыхательные упражнения способствуют контролю импульсов) и театром как средством социальной адаптации (импровизация развивает эмпатию в ролевых взаимодействиях). В старшей группе (13–15 лет) эффект проявился в повышении эмпатии на 45% (коэффициент ансамблевого взаимодействия вырос с 0,55 до 1,00 по шкале согласованности действий), что подтверждает роль занятий в компенсации кризисных проявлений подросткового возраста, таких как поиск идентичности и конфликты в общении, без экстраполяции на другие возрастные периоды или контексты.

5. Разработан комплексный диагностический инструментарий для оценки динамики развития творческого потенциала, который объединяет три взаимосвязанные группы критериев: когнитивно-творческий аспект (креативность), оцениваемый по оригинальности (количество нестандартных решений в театральных этюдах) и гибкости мышления (уровень вариативности интерпретаций вокальных произведений) с использованием специализированных тестов; вокально-исполнительский аспект (техническое мастерство), измеряемый по интонационной чистоте (акустический анализ частоты), владению дыханием (длительность фонционного выдоха в секундах) и артикуляционной четкости (разборчивость речи по шкале); личностно-коммуникативный аспект (эмоциональная вовлеченность), анализируемый по уровню эмоционального отклика на музыку и текст (опросники) и коэффициенту согласованности действий в ансамбле (видеозапись групповых этюдов). Интегральный индекс творческого развития, рассчитанный как средневзвешенный показатель (прирост 1,2 балла за формирующий этап, t-критерий Стьюдента $p < 0,05$ для различий между констатирующим и контрольным этапами), обеспечивает объективный мониторинг индивидуальных траекторий развития творческого потенциала подростков, позволяя педагогам своевременно вносить коррективы в учебные планы на

основе триангуляции количественных (статистические тесты) и качественных (экспертные оценки) данных.

6. Разработаны научно-методические рекомендации для педагогов московских учреждений дополнительного образования, направленные на повышение эффективности вокально-театральной деятельности: внедрение модулей модели с распределением времени (40% — вокальная техника для базовой подготовки, 30% — театральная импровизация для креативного стимулирования, 30% — проектные постановки для практической интеграции); применение принципа «акколады» для обеспечения баланса между структурированными и свободными формами, что минимизирует риски перегрузки; проведение ежеквартальной диагностики с использованием разработанного инструментария для корректировки программ в зависимости от индивидуальных показателей. Рекомендации представлены в учебно-методическом пособии «Интеграция вокала и театра: практикум для педагогов», где акцент сделан на применение в ДМШ и театральных студиях для оптимизации программ дополнительного образования.

Гипотеза исследования подтвердилась в полном объеме, поскольку развитие творческого потенциала подростков средствами вокально-театральной деятельности оказывается эффективным при интеграции вокальной подготовки (дыхательные техники, развитие голосового аппарата и эмоциональная выразительность, формирующие техническую основу для уверенного исполнения и обеспечивающие физиологическую и психологическую стабильность) с театральной деятельностью (ансамблевое взаимодействие, импровизация и сценическое воплощение образов, стимулирующие креативность, эмоциональное самовыражение и социальные навыки), и создает синергетический эффект. Применении авторской модели на основе бинарного характера творческого потенциала («акколада»), объединяющего дисциплину и свободу, логику и спонтанность, индивидуальную и коллективную работу, создает образовательную среду, в которой обеспечивается баланс самореализации и социальной принадлежности подростка с учетом их

возрастных особенностей и адаптация используемых авторских методов к системе дополнительного образования. Систематическое применение комплексного диагностического инструментария (наблюдение, экспертные оценки, тесты на креативность), позволяет измерять уровень и динамику развития креативности подростков. В свою очередь это дает возможность осуществлять корректировку стратегий творческого развития подростков с целью достижения устойчивых результатов.

Подтверждение гипотезы основано и на эмпирических данных педагогического эксперимента, статистической обработке (t-критерий, корреляционный анализ) и качественной интерпретации полученных в работе результатов.

Полученные в диссертации результаты открывают перспективы дальнейших исследований. В частности, перспективным направлением является адаптация авторской модели для онлайн-формата занятий с подростками с учетом цифровизации музыкального образования. Другое перспективное направление исследования видится в анализе долгосрочных эффектов связанных с профессиональной ориентацией подростков в вокально-театральных профессиях. Кроме того, целесообразно проведение междисциплинарных исследований, например изучение роли нейрофизиологических механизмов в развитии креативности подростков в условиях вокально-театральных практик, что расширит понимание психофизиологических основ представленной в диссертации модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абелян, Л.А.* Детский хор Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР / Л.А. Абелян, Е.Я. Гембицкая. – М.: Музыка, 1976. – 106 с.
2. *Абрамова, Н.А.* Программа дополнительного образования Обучение эстраднему вокалу и игре на синтезаторе «Музыкальный калейдоскоп» / Н.А. Абрамова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--3-gtbalu.xn--p1ai/pages/svedenia/sv-obr/progvokal21.pdf>.
3. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 333 с.
4. *Адлер, А.* Наука жить / А. Адлер. – М.: Питер Питер, 2021. – 240 с.
5. *Алексеева, Л.Л.* Культура пения / Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: метод. пособие / Л.Л. Алексеева / под ред. Е.П. Кабковой. – М.: Просвещение, 2009. – 173 с.
6. *Альшиц, Ю.Л.* Ансамбль и творческая индивидуальность: Художественные, этические и психологические аспекты взаимодействия: дисс. канд. искусствоведения / Ю.Л. Альшиц. – М., 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/ansambl-i-tvorcheskaya-individualnost-khudozhestvennye-eticheskie-i-psikhologicheskie-aspekt>.
7. *Амонашвили, Ш.А.* Как живете, дети? Пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
8. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. *Ананьев, Б.Г.* О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1962. – с. 15-31.
10. *Андерсен, Г.Х.* Модель структуры интеллекта по Гилфорду. Три стороны интеллекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kembw.ru/g--h--andersen/model-struktury-intellekta-po-gilfordu-tri-storony/>.

11. *Асафьев, Б.В.* Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
12. *Асмолов, А.Г.* Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
13. *Багадуров, В.А.* Очерки по истории вокальной методологии / В.А. Багадуров. – СПб.: Лань, 2020. – 475 с.
14. *Батищев, Г.С.* Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев. – СПб.: Рус. христиан. гуманитар. ин-т, 1997. – 463 с.
15. *Бергсон, А.* Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.: Кучково поле: Канон-пресс, 1998. – 382 с.
16. *Бёрнс, Р.* Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1989. – 169 с.
17. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества (монография) / Д. Б. Богоявленская. – Р-Д: РГУ. – 1983. – 172 с.
18. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей: монография / Д. Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
19. *Богоявленская, Д.Б.* Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова. – М.: Психологический ин-т РАО, Московский гор. психолого-пед. ун-т, 2011. – 265 с.
20. *Богоявленская, Д.Б.* Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
21. *Боно де, Э.* Серьезное творческое мышление / Э. де Боно – Минск: Издательство «Белорусский дом печати», 2005. – 416 с.
22. *Букатов, В.М.* Актерская грамота – подросткам / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – М.: Ивантеевка, 1994. – 160 с.
23. *Букатов, В.М.* Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя: Я иду на урок / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – М.: Первое сентября, 2002. – 224 с.
24. Ведущая деятельность в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://studme.org/88704/psihologiya/veduschaya_deyatelnost_podrostkovom_vozras-te.

25. *Вертгеймер, М.* Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
26. *Ветлугина, Н.А.* Музыкальное развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1968. – 66 с.
27. Вокальная школа Варламова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studbooks.net/1054057/kulturologiya/vvedenie>.
28. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
29. *Выготский, Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
30. *Гоголь, Н.В.* О театре, об одностороннем взгляде на театр и вообще об односторонности: (Письмо к гр. А. П. Т.....му) / Н. В. Гоголь / Полное собрание сочинений: [В 14 т.]. – М.: Ин-т рус. лит.; изд-во АН СССР, 1937-1952. – Т. 8. Статьи. – 1952. – С. 267-277 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://febweb.ru/feb/gogol/texts/ps0/ps8/ps8-267-.htm>.
31. *Грибкова, Г.И.* Музыкально-театральная деятельность как средство духовного и нравственного становления личности / Г.И. Грибкова, Л.С. Рогачёва // Сборник научных трудов «Общество и экономика в эпоху глобализации» по материалам научно-практической конференции. – М.: ООО «Экспертно-консалтинговый центр Интеллект», 2016. – С. 52-57. – С. 110 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naukarus.com/rol-integratsii-teatra-i-muzyki-v-duhovno-nravstvennom-vospitanii-podrostkov>.
32. *Грибкова, О.В.* Фестивальные проекты как фактор сохранения народных культурных традиций / О.В. Грибкова, Ю.И. Тупальская // Искусство и образование. – 2019. – № 2 (118). – С. 111–117.
33. *Грибкова, О.В.* Развитие певческих навыков учащихся в процессе активной концертной деятельности / О.В. Грибкова, З.А. Самадова // Искусство и образование. – 2020. – № 6 (128). – С. 179–185.

34. *Грибкова, О.В.* Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера: монография / О.В. Грибкова. – М.: издательство Ас-Траст. – 186 с.
35. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
36. *Дахин, А.Н.* Педагогическое моделирование: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
37. *Делимова, Ю.О.* Моделирование в педагогике и дидактике / Ю.О. Делимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf>.
38. *Дмитриева, Л.Г.* Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Академия, 1998. – 240 с.
39. *Дружинин, В.Н.* Психология. Учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 656 с.
40. *Дружинин, В.Н.* Экспериментальная психология: Учебное пособие / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
41. *Емельянов, В.В.* Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 192 с.
42. *Ершов, П.М.* Темперамент, характер, личность / П.М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 160 с.
43. *Ершова, А.П.* Эстетическая значимость театрального творчества школьников / А.П. Ершова // Искусство в школе. – 2001. – №5. – С. 40-43.
44. *Ершова, А.П.*, Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы / В.М. Букатов. – Красноярск: АКМЭ, 1999. – 222 с.
45. *Загвязинский, В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 158 с.
46. *Игнатович, В.Г.* Возрастные особенности развития творческого потенциала личности подростков / В.Г. Игнатович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/21482/1/>.

47. *Изюмова, Т.И.* Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа вокальной студии «Музыкальная лестница» / Т.И. Изюмова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/document/preview?hgd=1&id=1cJKDRxQ68EJxxyOwBxKU0BuG2o-P6uNIVHoufk53iWw>.
48. *Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин – Питер: СПб., 2009. – 434 с.
49. История русского драматического театра в 7 т. Т. 1. От истоков до конца XVIII века / под ред. В.Н. Всеволодского-Гернгросса. – М.: Искусство, 1977. – 485 с.
50. История русского театра / под ред. В.В. Каллаша и Н.Е. Эфроса. – М.: Книгоиздательство «Объединение», 1914. – 441 с.
51. *Кабалевский, Д.Б.* Восемь писем Б.В. Асафьева / Д.Б. Кабалевский Воспоминания о Б.В. Асафьеве. – М.: Музыка, 1974. – С. 298-508.
52. *Кабкова, Е.П.* Музыкальная культура Москвы: цикл лекций для музыкально-педагогических вузов: монография / Е.П. Кабкова. – М.: МАО, 2015. – 192 с.
53. *Кабкова, Е.П.* Русская музыкальная культура XVIII в. / Е.П. Кабкова / Е.П. Львова, Е.П. Кабкова, Л.М. Некрасова, О.В. Стукалова, Е.П. Олесина Мировая художественная культура. Эпоха Просвещения. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
54. *Кабкова, Е.П.* Торжество почемучек: художественная культура для детей / Е.П. Кабкова. – М.: ИХО РАО, 2003. – 106 с.
55. *Калимуллина, О.А.* Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик / О.А. Калимуллина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskogo-potentsiala-podrostkov-sredstvami-muzykalno-esteticheskikh-praktik>.
56. *Кирилина, И.* История студенческого театра МГУ / И. Кирилина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/materials/255357/istoriya-studencheskogo-teatra-mgu>.

57. *Кирнарская, Д.К.* Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 451 с.
58. *Кирнарская, Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К.Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
59. *Киселев, А.* Художники и любители / А. Киселев // Артист. – 1894. – №37. – С. 1-5.
60. *Ковалев, К.П.* Бортнянский / К.П. Ковалев. – М.: Молодая гвардия, Русское слово, 1998. – 271 с.
61. *Кон, И.С.* Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
62. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm>.
63. *Крутецкий, В.А.* Психология подростка / В.А. Крутецкий / Физическое развитие подросткового возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/3009/fizicheskoe-razvitie-podrostkovogo-vozrasta>.
64. *Кудрявцев, В.Т.* Три размышления о природе творческого дара / В.Т. Кудрявцев // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – № 4. – С. 21-36.
65. *Кулюткин, Ю.Н.* Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии / ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1984. – №5. – с. 41-45.
66. *Лейтес, Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.: МПСИ, 2009. – 480 с.
67. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
68. *Леонтьев, Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – М., 1996. – с. 15-26.

69. *Лешер, В.Ю.* Развитие творческого потенциала подростка в учреждении дополнительного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук / В.Ю. Лешер. – Оренбург, 2000. – 22 с.
70. *Ливанова, Т.Н.* Очерки и материалы по истории русской музыкальной культуры. – М.: Искусство, 1938. – 360 с.
71. *Лук, А.Н.* Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Издательство политической литературы, 1976. – 133 с.
72. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Учебник. Раздел II. Социальная педагогика формирования личности, 2013 / Л.В. Мардахаев, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studentlib.ru3#tag497>.
73. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – с. 77-105.
74. *Медушевский, В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 2010. – 254 с.
75. Межличностные отношения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.preobra.ru/improject-1061?page=6>.
76. *Менабени, А.Г.* Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
77. *Морозов, П.О.* История русского театра до половины XVIII столетия. СПб.: Типография В. Демакова, 1889. – 446 с.
78. *Мотков, О.И.* Психология самопознания личности. Практическое пособие / О.И. Мотков. – М.: Институт развития личности, 1993. – 96 с.
79. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_d_o_2025_goda/.
80. *Некрасова, Л.М.* Русский театр и драматургия / Л.М. Некрасова / Мировая художественная культура. Эпоха Просвещения. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
81. *Некрасова, Л.М.* Театральная культура / Л.М. Некрасова // Программы дополнительного образования. – М.: «Просвещение», 2006. – 240 с.

82. *Неменский, Б.М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя / Б.М. Неменский. – М.; Просвещение, 1981. – 191с.
83. *Никольский, Л.А.* Место искусства в структуре интересов современного школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук / Л.А. Никольский. – М., 1973. – 25 с.
84. *Ногалес, К.* «Я-концепция»: характеристика, особенности, значение / К. Ногалес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/>.
85. О.А. Калимуллина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-podrostkov-sredstvami-muzykalno-esteticheskikh-praktik>.
86. Об организации образовательного процесса с использованием возможностей театрального искусства: Методические рекомендации для школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/vospitatelnaya-rabota/>
87. *Огороднов, Д.Е.* Методика музыкально-певческого воспитания. Учебное пособие / Д.Е. Огороднов. – М.: Планета музыки, 2020 г. – 224 с.
88. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988.
89. *Орлова, О.В.* Исследование стремлений к творчеству: личностный подход / О. В. Орлова // Молодой ученый. – 2011. – № 12 (35). – Т. 2. – С. 124-127.
90. Педагогика С.Т. Шацкого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shatsky-school.ru/shatsky/>.
91. Педагогический портрет и культура субъектов педагогической деятельности. Педагогический портрет педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studref.com/483516/pedagogika/pedagogicheskiy-portret-kultura-subektov-pedagogicheskoy-deyatelnosti>.
92. Педагогический портрет педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://studref.com/483516/pedagogika/pedagogicheskiy_portret_kultura_subektov_pedagogicheskoy_deyatelnosti.

93. Педагогическое взаимодействие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goaravetisyan.ru/pedagogicheskoe-vzaimodeistvie-metody-pedagogicheskogo-vzaimodeistviya/>.

94. *Петров, В.А.* Развитие творческого потенциала личности средствами студийной работы театральной самодеятельности / В.А. Петров. – Челябинск: Слово, 1987. – 73 с.

95. *Пилипенко, Л.Л.* Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников в условиях детского музыкального театра: дисс. канд. пед. наук / Л.Л. Пилипенко. – Екатеринбург, 1999. – 120 с.

96. *Пирогов, Н.И.* Быть и казаться / Н.И. Пирогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtm>.

97. *Поливанова, К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20-33.

98. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976 – 298 с.

99. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества: Тенденции развития психологической науки / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1988.

100. Портаменто [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1396491>.

101. Постановление от 23 мая 2015 года N 497 О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/420276588>.

102. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее (посвящается памяти А.М. Матюшкина: Коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 301 с.

103. *Прокопенко, Н.К.* Авторская образовательная программа дополнительного образования детей – вокальная студия «Планета детства» /

- Н.К. Прокопенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/575087>.
104. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=977>.
105. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – М.: 1987. – 240 с. – Развитие волевых качеств личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/8xaf39.html>.
106. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/psihologiya-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta-read-335136-1.html>.
107. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
108. Рогачева, Л.С. Духовно-нравственное воспитание подростков средствами музыкально-театральной деятельности в детском творческом объединении: дисс.канд.пед.наук / Л.С. Рогачева. – М., 2017). – 191 с.
109. Роджерс, К. Я-концепция: концепция личности / К. Роджерс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autogear.ru/article/381/100/karl-rodgers-ya-kontseptsiya-kontseptsiya>
110. Роджерс, К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
111. Рубина, Ю.И. Искусство театра в системе эстетического воспитания: Методические рекомендации в помощь лектору и методисту институтов усовершенствования учителя / Ю.И. Рубина. – М.: МП СССР, 1982. – 63 с.
112. Рубина, Ю.И. Театр и подросток / Ю.И. Рубина. – М.: Просвещение, 1970. – 208 с.
113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
114. Савинова, М.В. Стимулирование интереса подростков и юношества к музыкально-театральной деятельности (Проблемы музыкального образования и

- педагогике / М.В. Савинова / Межвузовск. сб. научн. трудов). – Спб.: Питер, 1994. – С. 90-97.
115. *Савостьянов, А.И.* Общая и театральная психология / А.И. Савостьянов. – М.: «Каро», 2007. – 256 с.
116. Самосовершенствование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goal-life.com/ru/self-improvement>.
117. *Сац, Н.И.* Всегда с тобой / Н.И. Сац. – М.: Детская литература, 1978. – 176 с.
118. *Селиванов, В.С.* Педагогика. – Смоленск, 2001. – 51 с.
119. *Сеченов, И.М.* Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов. – М.: АСТ, 1863. – 59 с.
120. *Сидоренко, И.Н.* Карл Ясперс / И.Н. Сидоренко. – Мн.: Книжный Дом, 2008. – 224 с.
121. *Силина, С.Н.* Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47-53.
122. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова: Учебник. – М., 2000. – С. 95-98.
123. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
124. *Соколов, В.Г.* Школа хорового пения: Пение в сопровождении фортепиано и без сопровождения. Для школьников среднего и старшего возраста / В.Г. Соколов, В.С. Попов, Л.М. Абелян. – М.: Музыка, 1978. – 168 с.
125. *Соколова-Набойченко, О.Н.* Музыкально-театральная деятельность в дополнительном педагогическом образовании учителя: дисс. канд. пед. наук / О. Н. Соколова-Набойченко. – М., 2003. – 185 с.
126. *Сохор, А.Н.* Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. – Л.: Музгиз, 1962. – 64 с.
127. *Станиславский, К.С.* Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М.: «Издательство АСТ», 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://www.litres.ru/konstantin-sergeevich-stanislavskiy/rabota-aktera-nad-soboy/chitat-onlayn>.

128. *Стаунэ Г.Д.* Результаты и продуктивность педагогической деятельности театральной студии / Г.Д. Стаунэ // Обновление содержания деятельности в учреждениях дополнительного образования детей: результаты и продуктивность педагогической деятельности: Материалы науч.-практ. конф. – Иркутск: Глав УО и ПО, 2000. – С. 62-63.

129. *Стаунэ Г.Д.* Роль детско-юношеской театральной студии в развитии образа «Я» / Г.Д. Стаунэ // Целостность образовательного пространства: проблемы, перспективы развития: Материалы межвуз. конф. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 1999. – С. 165-167.

130. *Стаунэ, Г.Д.* Развитие творческого потенциала подростка средствами театрального искусства: автореф. дисс. канд. пед. наук / Г.Д. Стаунэ. – Улан-Удэ, 2007. – 24 с.

131. *Стуль, М.П.* Школьник в театре / М.П. Стуль. М.: Знание, 1983. – 94 с.

132. Творческая реализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://victoree.ru/articles/139-tvorcheskaja-realizacija.html>.

133. *Тельчарова, Р.А.* Музыка и культура: (личностный подход) / Р.А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 64 с.

134. Теория А. Маслоу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studopedia.org/8-123603.html>.

135. *Теплов, Б.М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б.М. Теплов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 640 с.

136. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей: учебное пособие / Б.М. Теплов – М.: Издательство «Лань», «Планета музыки», 2020. – 488 с.

137. *Ушинский, К.Д.* Пед. соч. Н.И. Пирогова / К.Д. Ушинский / Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т. 1. – М.: изд.-во АПН, 1974. – С. 166.

138. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
139. Федеральный Закон «Основы законодательства РФ о культуре» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cultmanager.ru/article/10252-osnovy-zakonodatelstva-rossiyskoy-federatsii-o-kulture>.
140. *Финдейзен, Н.Ф.* Очерки по истории музыки в России. – Т. 1 / Н.Ф. Финдейзен. – М.-Л.: Госмузиздан, 1929. – 348 с.
141. *Хекхаузен, Х.* Психология мотивации достижения / Х.Хекхаузен. СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
142. Цефал и Прокрис (опера Сумарокова – Арайи) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tadviser.ru/index.php>.
143. *Цзян Шанжун.* Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая / Шанжун Цзян: автореф. дисс. канд. пед. наук. – М.: МГПУ, 2018. – 28 с.
144. *Цукерман, Г.А.* Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста // Вестник МАРУ. – 2000. – № 7. – С. 34-43.
145. *Черемисина, М.И.* Развитие творческой активности подростков в условиях педагогического взаимодействия / М.И. Черемисина, В.В. Пулина. – Вестник Самарского государственного технического университета, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskoy-aktivnosti-podrostkov-v-usloviyah-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya>.
146. *Чухман, Е. К.* Уроки театра в школе / Е. К. Чухман // Искусство в школе, 1997. – № 3. – С. 63-68.
147. *Шацкая, В.Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 198 с.
148. *Шацкий, С.Т.* Живая работа / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения. – М.: Промсвещение, 1964. – Т. 3. – С. 59.

149. *Шацкий, С.Т.* Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – 720 с.
150. *Школяр, Л.В.* Художественное образование в России: проблемы и перспективы / Л.В. Школяр // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания. Часть I. – М.: ИХО РАО. – 224 с.
151. *Шпакова, Е.В.* Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыкальная студия» / Е.В. Шпакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://school438.ru/wp-content/uploads/documents/rab_prog_and_annotation/door_muz_studia_ot_30_08_2021.pdf.
152. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры. / Д.Б. Эльконин – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
153. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
154. *Юсов, Б.П.* Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе // Виды искусства и их взаимодействие. – М., 2001. – С. 8.
155. *Яворский, Б.Л.* Статьи, воспоминания, переписка. В 2-х т. / Б.Л. Яворский / под общ. ред. Д.Д. Шостаковича. – М.: Музыка, 1964. – 670 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Ковариационный анализ (КВ) — это статистический метод, который сочетает элементы дисперсионного анализа и регрессионного анализа для оценки влияния независимых переменных на зависимую переменную с учетом влияния одной или нескольких ковариат (дополнительных переменных, которые могут влиять на результат). Этот метод используется для повышения точности анализа путем контроля за вариабельностью, обусловленной ковариатами, и позволяет изолировать эффект основного фактора (например, педагогического воздействия).

Основные характеристики:

1. Цель:

Сравнить средние значения зависимой переменной (например, уровень креативности) между группами (например, экспериментальной и контрольной), учитывая влияние ковариат (например, исходный уровень мотивации, возраст, предшествующий опыт).

Уменьшить влияние внешних факторов (ковариат), чтобы повысить статистическую мощность и точность выводов.

Проверить, есть ли значимые различия между группами после корректировки на ковариаты.

2. Ключевые компоненты:

Зависимая переменная: Количественная переменная, которую исследуют (например, баллы по тесту креативности).

Независимая переменная: Категориальная переменная, обозначающая группы (например, экспериментальная vs контрольная группа).

Ковариата: Переменная, которая может влиять на зависимую переменную (например, исходный уровень креативности или мотивации).

Модель: использует линейную регрессию для корректировки влияния ковариаты на зависимую переменную перед сравнением групп.

3. Предпосылки применения:

Нормальность распределения зависимой переменной в группах (проверяется, например, тестом Шапиро-Уилка).

Линейная связь между ковариатой и зависимой переменной (проверяется корреляционным анализом).

Гомогенность регрессионных коэффициентов (ковариата должна одинаково влиять на зависимую переменную в группах).

Гомогенность дисперсий (проверяется тестом Левена).

Независимость наблюдений.

4. Формула

КВ моделирует зависимую переменную (Y) как функцию независимой переменной (группы) и ковариаты (X):

$Y_{ij} = \mu + \tau_i + \beta(X_{ij} - X^-) + \epsilon_{ij}$, где:

Y_{ij} — значение зависимой переменной для j-го участника в i-й группе,

μ — общий средний показатель,

τ_i — эффект группы,

β — регрессионный коэффициент ковариаты,

X_{ij} — значение ковариаты,

X^- — среднее значение ковариаты,

ϵ_{ij} — ошибка.

5. *Результаты:* значимость различий между группами после учета ковариаты (p-значение).

Целью использования данного метода в диссертации (параграф 2.1) была минимизация влияние факторов, таких как исходный уровень мотивации, возраст или предшествующий опыт в музыке/театре, на результаты оценки креативности подростков в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах.

Зависимая переменная: Уровень креативности, измеренный по тесту Торренса (ТТСТ) или экспертной оценке вокально-театральных навыков.

Независимая переменная: Тип группы (ЭГ — вокально-театральная деятельность; КГ — общее музыкальное образование).

Ковариаты: Исходный уровень мотивации (измеренный опросником Джонсона), возраст (12–13 или 14–15 лет), предшествующий опыт (годы занятий в музыке/театре).

Метод использовался для корректировки различий в креативности между ЭГ и КГ, чтобы убедиться, что наблюдаемые эффекты связаны с вокально-театральной деятельностью, а не с ковариатами. Например, в анализе результатов ТТСТ (беглость, гибкость, оригинальность) ковариата «мотивация» позволила учесть различия в вовлеченности участников. Аналогично, возраст как ковариата учитывал естественные изменения в когнитивных и эмоциональных характеристиках подростков.

В параграфе указано, что КВ помог выявить умеренную корреляцию между вокальными навыками и оригинальностью ($r=0.45$, $p<0.01$ в ЭГ), что подчеркивает специфический вклад вокально-театральной деятельности, скорректированный на влияние мотивации и возраста.

В работе показано, что, если, исходный уровень креативности в ЭГ составил 45,2 (беглость), а в КГ — 43,8. Без учета ковариаты (например, мотивации) различия недостоверны ($t=0.95$, $p=0.34$). После применения КВ с учетом мотивации (определяемой по опроснику Джонсона) различия могут стать значимыми, если мотивация существенно влияет на креативность. Это позволяет утверждать, что вокально-театральная деятельность имеет уникальный эффект, не объясняемый мотивацией.

В диссертации это позволило: осуществить контроль внешних факторов: Учет мотивации и возраста минимизирует влияние этих переменных на креативность, повышая чистоту эксперимента;

показать, что уменьшение дисперсии за счет ковариаты позволяет выявить более тонкие различия между группами;

сделать более точными и обоснованными выводы о влиянии вокально-театральной деятельности на креативность.

Тест Торренса на креативное мышление – это стандартизированный психометрический инструмент, предназначенный для оценки креативности (дивергентного мышления) у детей, подростков и взрослых. Тест используется для измерения творческого потенциала.

Основные характеристики ТТСТ:

1. Цель: Оценка дивергентного мышления, которое характеризуется способностью генерировать множество идей, находить нестандартные решения и проявлять оригинальность.

2. Компоненты креативности:

Беглость: Количество идей, созданных за определенное время.

Гибкость: Разнообразие категорий или подходов в идеях.

Оригинальность: Уникальность и редкость предложенных идей.

Разработанность: Степень детализации и проработки идей.

3. Форматы теста:

Фигурная форма: Участники дорисовывают или интерпретируют неполные изображения, создавая уникальные рисунки и истории.

Вербальная форма: Задания на генерацию идей в ответ на словесные стимулы (например, придумать необычные способы использования предмета).

4. Надежность и валидность: ТТСТ обладает высокой надежностью ($\alpha = 0.85–0.92$) и валидностью, подтвержденной корреляциями с другими тестами креативности ($r=0.70–0.80$) (адаптация по Е.П. Ильину).

В диссертации ТТСТ использовался на констатирующем этапе для оценки исходного уровня креативности подростков в экспериментальной и контрольной группах. Участники выполняли задания фигурной формы (завершение неполных фигур за 10 минут), а результаты оценивались по четырем подшкалам (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) двумя независимыми экспертами.

Участники (12–15 лет) выполняли задания ТТСТ в групповом формате, что позволяло измерить их способность к дивергентному мышлению.

Средние показатели в экспериментальной группе (ЭГ): беглость — $45,2 \pm 8,1$; оригинальность — $32,1 \pm 6,9$; в контрольной группе (КГ): беглость — $43,8 \pm 7,9$; оригинальность — $31,5 \pm 6,7$.

Корреляция между оригинальностью (ТТСТ) и вокальными навыками ($r=0.45$, $p<0.01$ в ЭГ) подчеркивает связь между вокально-театральной деятельностью и креативностью.

Пример задания фигурной формы А

Участники (120 подростков, разделенных на экспериментальную и контрольную группы) выполняли задания фигурной формы А для измерения четырех аспектов креативности: беглости (количество идей), гибкости (разнообразие идей), оригинальности (уникальность идей) и разработанности (детализация идей).

Тестирование проводилось в групповом формате (по 15–20 человек) в тихих помещениях ДМШ им. Гольденвейзера и СДМТ им. Сац, с продолжительностью 10 минут на задание. Участникам предлагалось завершить неполные фигуры и придумать к ним историю, а результаты оценивались двумя независимыми экспертами по стандартизированным критериям Торренса.

Пример задания:

1. Материалы:

Бланк ТТСТ (форма А), содержащий 10 неполных фигур (например, круги, линии, волнистые формы, треугольники).

Карандаши, ручки или фломастеры для рисования.

Лист для записи описания (истории).

2. Инструкция (адаптирована для подростков):

«Перед вами лист с несколькими незаконченными фигурами. Ваша задача — превратить каждую фигуру в нечто интересное, дорисовав её так, чтобы получился уникальный рисунок. Например, круг может стать солнцем, лицом или чем-то совсем необычным. После этого напишите короткую историю (2–3 предложения) о том, что изображено на вашем рисунке. Будьте как можно более оригинальны! У вас есть 10 минут на выполнение всех заданий. Не бойтесь фантазировать!».

3. Пример конкретной фигуры:

Фигура: неполный овал с двумя короткими линиями внутри (похож на глаз или семечко).

Задача: завершить овал, превратив его в законченное изображение, и описать его.

4. Пример выполнения участником (подросток, 13 лет):

Рисунок: Овал превращен в космический корабль, где две линии внутри стали антеннами, а вокруг добавлены звезды и планета.

Описание (история): «Это космический корабль «Звездный странник», который летит к планете Альфа-7, чтобы исследовать загадочные сигналы. На борту команда из трех роботов, каждый из которых умеет петь, чтобы общаться с инопланетянами».

Оценка:

Беглость: 1 идея (за одно изображение). Если участник завершил 8 фигур за 10 минут, беглость = 8.

Гибкость: если участник создал изображения из разных категорий (например, космический корабль, животное, предмет), начисляется 1 балл за категорию (например, 5 категорий = 5 баллов).

Оригинальность: космический корабль с поющими роботами — редкая идея, сравнивается со статистическим списком ответов (например, 2 балла за уникальность, если <5% участников предложили подобное).

Детали (звезды, планета, описание команды роботов) добавляют 3 балла за сложность.

5. Процедура проведения:

Участники получили бланки с 10 фигурами и 10 минут на выполнение.

Инструкция зачитывалась вслух, с акцентом на свободу самовыражения.

После завершения рисунков участники писали короткие описания (истории) на отдельном листе.

Бланки собирались анонимно (с уникальными кодами участников) для дальнейшей обработки.

6. Оценка результатов:

Два эксперта (например, педагог-психолог и исследователь) независимо оценивали работы по руководству ТТСТ (адаптированная версия Е.П. Ильина).

Беглость: подсчет количества завершенных фигур (максимум 10).

Гибкость: количество уникальных категорий идей (например, транспорт, природа, фантазия).

Оригинальность: сравнение с нормативным списком ответов (0–2 балла за каждую фигуру; редкие идеи получают больше баллов).

Разработанность: оценка сложности деталей (0–5 баллов за рисунок).

Разногласия между экспертами разрешались путем обсуждения или привлечения третьего эксперта.

Итоговые баллы суммировались по каждой подшкале (0–200 баллов), затем нормировались для сравнения.

7. Результаты для одного участника:

Завершено 8 фигур (беглость = 8).

Использовано 5 категорий (гибкость = 5).

Оригинальность: 6 фигур получили 1 балл, 2 фигуры — 2 балла (итого 10).

Разработанность: 5 фигур с умеренной детализацией (2 балла каждая), 3 с высокой (4 балла каждая) = 22.

Общий балл по подшкалам: Беглость = 80, Гибкость = 50, Оригинальность = 100, Разработанность = 220 (в пересчете на шкалу 0–200).

Вывод: В диссертации результаты ТТСТ показали средний уровень креативности в обеих группах (ЭГ: беглость $45,2 \pm 8,1$; оригинальность $32,1 \pm 6,9$; КГ: беглость $43,8 \pm 7,9$; оригинальность $31,5 \pm 6,7$). Различия недостоверны ($p > 0,05$), что подтверждает эквивалентность групп на старте.

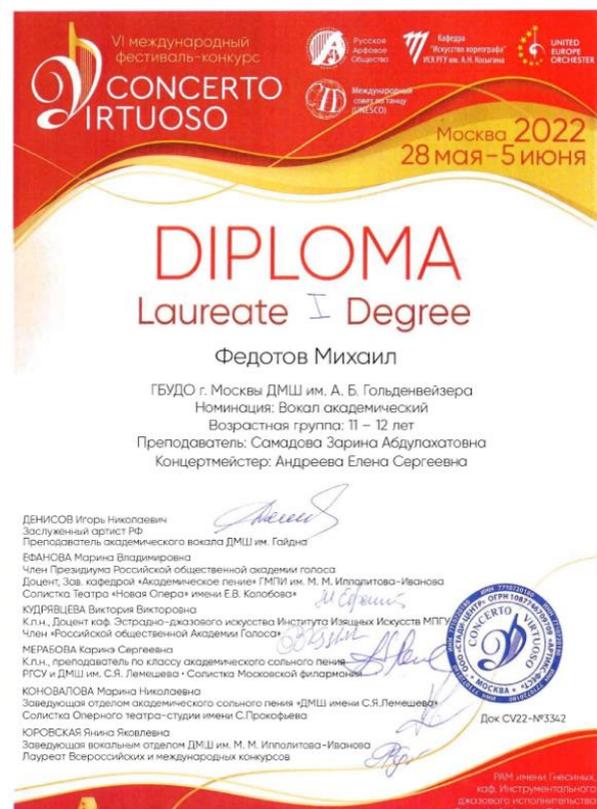
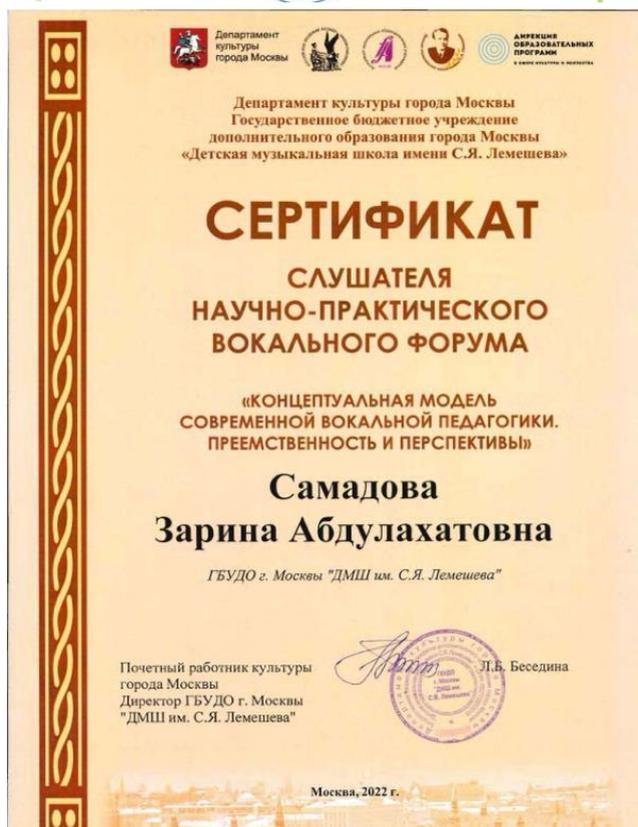
Корреляция между оригинальностью (ТТСТ) и вокальными навыками ($r = 0,45$, $p < 0,01$ в ЭГ) указывает на потенциальную роль вокально-театральной деятельности в усилении креативности, что проверялось на формирующем этапе.

Дипломы, благодарственные письма, сертификаты (по годам)

2019



2020





2024

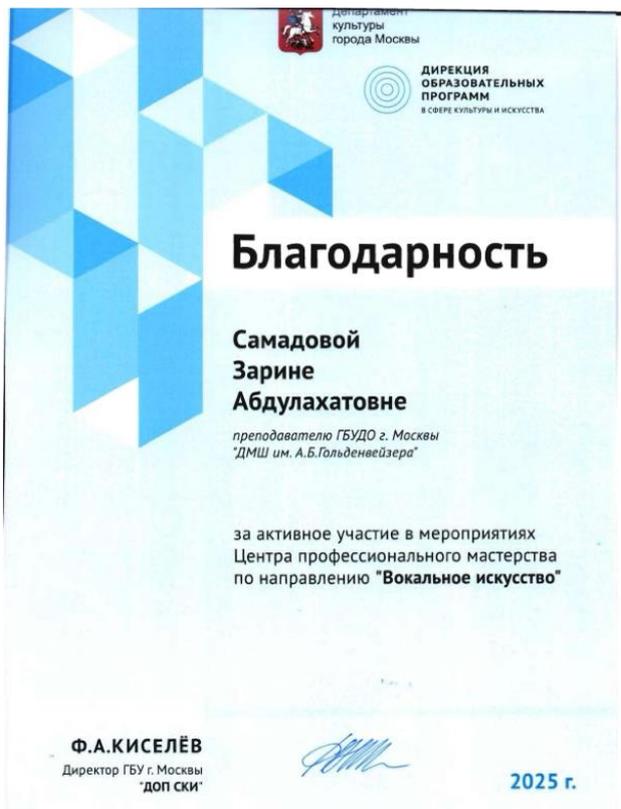






2025





Фотографии с выступлений





