

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

СЕРГЕЕВА ИРИНА ПАВЛОВНА

**КОРРЕКТИРОВКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Специальность 13.00.08 – теория и методика
профессионального образования
/педагогические науки/**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель
доктор педагогических наук
профессор В. И. Спирина**

Ставрополь – 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Научно-методические основы формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов	16
1.1. Теоретические предпосылки применения этнокультурного подхода в музыкальном образовании (на материале музыкальных произведений народов Северного Кавказа)	16
1.2. Роль традиций музыкального воспитания в нравственно-эстетическом становлении личности	38
Глава 2. Технология моделирования процесса формирования музыкальной культуры студентов факультета педагогики и методики начального образования	57
2.1. Организационно-педагогические условия влияния музыкальной среды на нравственно-эстетическое воспитание будущих педагогов	57
2.2. Технология формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования	76
Глава 3. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию музыкальной культуры будущих учителей начальных классов	96
3.1. Организация эксперимента по изучению влияния музыкального образования на личность студента	96
3.2. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы	119 132
Заключение	135
Литература	

Введение

Закономерностью развития человечества на всем протяжении его истории является взаимодействие народов и культур. В многонациональном государстве определяющим императивом является поиск оптимального соотношения между общегосударственными и национальными интересами. Отсюда и постоянный интерес исследователей к разнообразным аспектам развития образования в условиях полиэтничности. В настоящее время наше общество переживает период трудного, но необратимого восстановления фундаментальных прав национальных культур. Становится очевидным основополагающее значение принципа взаимодополняемости разнонациональных культур в системе гуманитарного образования. Одним из важнейших приоритетов развития отечественной педагогики сегодня признается направление, связанное с обращением к духовно-нравственным традициям отечественного образования и воспитания, несправедливо забытым на многие десятилетия.

Как субъект педагогической деятельности, учитель продуктивно функционирует только в контексте современной культуры. Одной из ее модификаций выступает профессионально-педагогическая культура, включающая в себя методологическую, интеллектуальную, нравственную, коммуникативную и гуманитарную культуру.

Общая феноменология профессионально-педагогической культуры учителя нашла отражение в работах В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, М.Я. Виленского, И.Ф. Исаева, А.К. Колесовой, А.В. Мудрика, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной и др.

В последнее десятилетие существенный вклад в разработку этнокультурного подхода, основанного на изучении культуры народов Российской Федерации, внесли исследования П.В. Алексева, Б.С. Гершунского, С.И. Гессена, Г.М. Гогоберидзе, П.К. Гречко, Д.И. Ермолович, С.Г. Заржевского, А.П. Лиферова, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, А.И. Пискунова, О.Н. Полютовой. При этом проблема музыкальной подготовки

современного учителя начальных классов с учетом этнокультурных особенностей полинационального региона остается малоизученной, а анализ действующих Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования /ГОС ВПО/ по данной специальности показал, что назрела необходимость поиска новых способов формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов с учетом специфики музыкального искусства народов РФ.

Актуальность данного исследования подкрепляется также тем, что проблема нравственного и эстетического развития детей младшего школьного возраста обострилась сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленные отчуждением ребенка от национальной культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к деструктуризации сознания подрастающего поколения, способствуют нарастанию межнациональной напряженности и тем самым ставят общество перед опасностью моральной деградации. Во все происходящие в современном обществе процессы неизбежно вовлечены дети. Вот почему приобщение детей к традиционной культуре своего и соседствующих народов является важнейшей гуманистической задачей. Одним из естественных механизмов преодоления нарастания негативных тенденций в обществе и гуманизации межнациональных отношений является система образования. Начинать решение этой задачи необходимо в младшем школьном возрасте, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным периодом формирования механизмов этнообъединительных и этноразграничительных представлений, рефлексивного отношения к «своей» и «чужой» культуре. В этой связи требует переосмысления сама система нравственно-эстетического воспитания младших школьников. Данное направление исследований в современной отечественной педагогике по числу разработок, их полноте обеспечено значительно слабее, чем умственное, физическое и другие виды воспитания. Обеспечить необходимый сегодня уровень нравственно-эстетического воспитания

младших школьников способен учитель начальных классов, профессиональная подготовка которого должна соответствовать современным требованиям. Кроме того, для решения педагогических задач необходимо, чтобы учитель начальных классов обладал высоким уровнем общей и в частности – музыкальной культуры.

Музыкальное искусство, открывая огромные возможности для познания душевного мира ребенка младшего школьного возраста, развивает способность понимать людей, сопереживать и сочувствовать им.

Значимость музыки для ребенка определяется тем, что музыкальная деятельность становится одним из ранних способов познания окружающего мира. Поэтому музыкальное воспитание оказывает существенное влияние на нравственно-эстетическое развитие личности ребенка, его сознание, чувства и поведение. Поскольку влияние музыки на нравственность младшего школьника обусловлено взаимосвязью искусства и морали как форм общественного сознания и духовно-практической деятельности личности.

Огромный воспитательный потенциал музыкальной культуры в условиях начального образования часто остается нереализованным в связи с недостаточной профессиональной подготовкой учителей начальных классов, недооценкой ими музыки как действенного вида искусства в духовном становлении ребенка. В немалой степени этому также способствует интенсивное развитие в средствах массовой коммуникации развлекательной индустрии, в которой музыка преподносится чаще в форме фонового, рекламного, развлекательного направления и в результате на задний план оттесняется саморазвитие – продвижение человека к истинным художественным ценностям через постижение классической и народной музыкальной культуры.

Народное искусство, народную музыку Л.У. Алимова, Г.А. Арсланова, А.А. Данилова, В.А. Дышлевской, Э.А. Мандалян, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Ткач, Ю.В. Юзбашян и др., считают важнейшим из средств воспитания детей младшего школьного возраста, рассматривая музыкальное произведение

через призму этнокультурного подхода, как средство нравственно-эстетического совершенствования личности.

Проблема формирования эстетической культуры личности средствами искусства рассматривалась в трудах отечественных ученых: Ю.А. Борева, А.И. Булова, М.С. Каган, В.И. Каниковского, Н.И. Киященко, А.И. Комаровой, Н.Л. Лейзерова, Б.Т. Лихачева, А.А. Мелик-Пашаева, Л.П. Печко, А.И. Сохор, В.А. Сухомлинского, Ю.У. Фохт-Бабушкина, С.Т. Шацкого. Анализ исследований в области музыкальной педагогики (О.А. Апраксиного, М.Г. Арановского, Б.В. Асафьева, Н.А. Ветлугиной, Е.Я. Гембицкой, Л.В. Горюновой, К.Г. Гофман, Д.Б. Кабалевского, М.С. Красильниковой, Е.Е. Критской, А.А. Пиличяускас, А.Н. Сохор, Б.М. Теплова, Р.М. Чумчиевой, В.Н. Шацкой и др.) дал основание рассматривать данный вид искусства в качестве фактора становления личности.

Развитие теории и практики музыкального воспитания в дореволюционной России представляло собой процесс, сочетавший в себе многоаспектность направлений:

- историко-фольклорное, составной частью которого были музыкальные традиции календаря духовной и практической жизни народа (А.А. Афанасьев, Ф.И. Буслаев, Н.И. Костомаров, А.А. Потебня, И.П. Сахаров, И.М. Снегирев, И.И. Срезневский, А.В. Терещенко и др.);

- профессионально-педагогическое, представители которого считали семью естественной средой воспитания, а музыку и искусство рассматривали в качестве средства личностного развития ребенка (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский и др.);

- практической педагогики, цель которой состояла в разумной организации внешней среды, ее важнейшим компонентом считалось музыкальное искусство, стимулирующее развитие ребенка (Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради, А.И. Пузыревский, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева и др.);

- педагогизации музыкальной среды, внесении педагогического ингредиента в микросреду детей путем формирования их музыкальных интересов и потребностей (С.Т. и В.Н. Шацкие и др.).

С 1917 года музыкальное воспитание детей в России претерпевает значительные изменения. Школа как носитель и проводник новых воспитательных идеалов стала оказывать решительное влияние и на музыкальное воспитание детей. Однако в первые годы существования советской педагогики учеными и руководителями образования отстаивалась идея о незаменимости семейного воспитания (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий). Отечественная педагогическая наука 20-30-х гг. в ряде своих направлений продолжает традиции русской дореволюционной педагогики взаимодействия природно-биологического и культурно-средового факторов развития ребенка: деятельность С.Т. и В.Н. Шацких, направленная на изучение и формирование музыкально-эстетических интересов ребенка в среде его жизни; работы Н.А. Ветлугиной о художественном развитии дошкольников; историко-педагогические исследования О.А. Апраксиной о целях музыкального воспитания в школе; труды Б.Т. Лихачева о формировании личности школьника под воздействием природы, искусства и труда; книги В.А. Сухомлинского о роли искусства, окружающей природы, родителей в формировании личности растущего человека; музыкально-педагогическая концепция Д.Б. Кабалевского, связавшего формирование музыкальной культуры с окружающей жизнью и др.

Тенденция изменения школьного музыкального воспитания связана с развитием таких социальных направлений как музыкальный фольклор (Н.М. Владыкина-Бачинская, И.И. Земцовских, Л.В. Куликовский, Т.В. Попова, А.В. Руднева и др.); народно-инструментальное исполнительство (В.В. Андреев, К.В. Квитка, В.Б. Попонов, А.С. Широков и др.); инструментальное музицирование ребенка (В. Арцуни, С. Бонди, А.А. Бонди, А.А. Бороздинов, Н.А. Ветлугина, И.Г. Лаптев, А.А. Пиличаускас и др.); внеклассная

музыкальная работа (Л.П. Аладова, Л.И. Алимова, Н.В. Карташев, С.А. Коган, О.А. Павелко, В.П. Реза, Н.П. Сулимова, О.А. Чернецова и др.); организация клубной деятельности в школе (М.П. Ахметова, А.Е. Капто, Э.Г. Костяшкин, С.Д. Паладьев, В.В. Полукаров, А.П. Романов, Н.А. Смирнова, В.А. Харькин и др.)

Дальнейшее развитие социальной направленности музыкального воспитания детей связано с актуализацией проблемы взаимодействия субъектов музыкального социума (С. Аферуза, Д.К. Бусурашвили, Т.А. Жоробеков, В.Н. Носуленко, В.В. Полукаров, Б.А. Титов, Р.М. Чумчиева и др.), теоретические основы которой заложены в работах Н.К. Крупской, С.И. и В.Н. Шацких, А.С. Макаренко, в исследованиях В.Г. Бочаровой, В.З. Вульфова, Т.П. Деусова, А.М. Низовой, В.Д. Семенова и др.; в концепциях народной педагогики (В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волков, Н.Д. Соколов, М.И. Стельмахович, Я.И. Ханбиков, А.Ф. Хинтибидзе и др.).

В исследованиях последних лет начинают широко использоваться возможности окружающей среды в музыкальном воспитании детей. Это говорит о более высоком уровне изучения данной проблемы, взаимодействии различных институтов воспитания. Все эти наработки и достижения пока еще не отражены в государственных образовательных стандартах, и, таким образом, богатейший опыт нравственного воспитания младшего школьника средствами музыкального искусства остается невостребованным. В то же время следует отметить, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом онтогенетического развития, когда ребенок проявляет повышенную восприимчивость к явлениям музыкальной среды, особую чувствительность к развитию фонематического слуха. В это время у индивида может происходить активное формирование музыкальных потребностей. Поэтому возникает необходимость проследить генезис, выявить тенденции развития изучаемого явления, определить оптимальные педагогические условия для музыкального воспитания детей, постижения ими как родной музыкальной культуры, так и инонациональной, что,

безусловно, способствовало бы формированию этнонациональной толерантности. И, наконец, включить результаты исследования в процесс профессиональной подготовки учителей младших классов. Все вышеперечисленное является основанием для выбора темы исследования: «Корректировка процесса формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов».

Использование музыки в современном образовательном и воспитательном процессах зачастую носит стихийный характер. В этой связи возникают противоречия, разрешить которые возможно путем построения определенных воспитательных подходов. Основные **противоречия** возникают между:

- демократическими процессами в обществе, создавшими условия для проявления субъектной творческой инициативы в воспитании детей, и внутренней неготовностью к этой роли учителей начальных классов;

- существующими богатейшими традициями музыкального воспитания и отсутствием их применения, продолжения и развития в системе начального образования;

- дефицитом знаний этнонациональной культуры, негативно отражающимися на межэтнических отношениях, и отсутствием соответствующих элементов в содержании образования, восполняющих этот дефицит;

- наличием существенного отечественного опыта осуществления музыкального воспитания и отсутствием соответствующих условий в педвузах к овладению этим опытом.

Суть указанных противоречий составляет **проблему** исследования, решение которой является его **целью**.

Объект исследования: процесс формирования музыкальной культуры учителей начальных классов в полиэтническом регионе.

Предмет исследования: корректировка процесса формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов с учетом этнокультурных особенностей многонационального региона.

В ходе исследования ставились и решались следующие **задачи:**

- 1) проанализировать работы ведущих авторов в области формирования музыкальной культуры при профессиональной подготовке учителей начальных классов в вузах;
- 2) рассмотреть и проанализировать процесс формирования музыкальной культуры будущих учителей на примере одного из вузов;
- 3) разработать курс по выбору, использующий музыкальные произведения народов РФ с учетом этнического состава региона;
- 4) провести педагогический эксперимент проверки гипотезы данного диссертационного исследования.

Гипотеза исследования: корректировка процесса формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов даст положительные результаты, если соблюсти социокультурные и этнонациональные условия сложившиеся в современном обществе; разработать содержание специального курса, который включает художественно-эстетический опыт народов Российской Федерации, проживающих в данном регионе.

Методы исследования. Научно-методическая направленность данной работы предопределила совокупность методов исследования, сочетавших изучение и анализ теории и практики музыкального воспитания; осмысление опыта воспитания прошлого, ретроспективный анализ традиций, состояния истории и практики музыкального воспитания и их сопоставление с современной практикой и традициями воспитания; проведение педагогического эксперимента; педагогическое наблюдение;

индивидуальные беседы; статистическую обработку полученных результатов в ходе экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования составили основополагающие научные идеи о человеке и его воспитании, о природе и сущности человеческой деятельности, ее целесообразном и творческом характере, о роли традиций в народной педагогике; культурологический подход, в рамках которого музыкальное воспитание выступает как процесс, создающий музыкальную среду, а также теоретические положения этики, эстетики, психологии и педагогики о роли искусства в формировании личности человека.

Теоретическая база исследования представляет собой положения культурологической концепции А.И. Арнольдова, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Д.С. Лихачева и др., теории музыкального воспитания (Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский, М.А. Румер, В.Н. Шацкая и др.), нравственного воспитания (О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, Д.И. Водзинский, Д.М. Гришин, А.В. Зосимовский, И.С. Маренко, В.И. Петрова, Ю.П. Сокольников, И.Ф. Харламов и др.); концепции культурно-психологического развития ребенка, идеи и положения об эстетических потребностях и закономерностях их формирования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Ильин, А.Г. Ковалев, Д.А. Кикнадзе, В.Н. Мясичев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Ю.В. Шаров и др.); отдельные положения теории деятельности личности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева; психолого-педагогические идеи о влиянии возраста и социокультурной среды на развитие личности и особенности организации творческой деятельности индивида

Научная новизна данного исследования состоит в разработке дидактических условий формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов на основе использования этнокультурного подхода и традиций отечественного воспитания; определении роли музыкально-педагогической среды, которая реализует воспитательные

возможности классической и народной музыки; описании механизмов взаимодействия обучающихся и детей в музыкально развивающем пространстве; определении инновационных подходов к профессиональной подготовке и переподготовке учителей начальных классов в условиях современного социума.

Практическая значимость исследования заключается в коррекции содержания музыкального образования учителей начальных классов с учетом современных требований и условий работы в полинациональной среде с помощью курсов по выбору. Результаты исследования могут быть использованы на факультетах вузов, готовящих учителей начальных классов и музыкальных работников, а также в системе повышения квалификации работников образования. Кроме того отдельные положения исследования способны оказать реальную поддержку в процессе организации музыкального воспитания в средней общеобразовательной школе, помочь активизировать процесс развития музыкальных интересов учащихся, сформировать их музыкальные потребности.

Этапы исследования. Исследование проводилось в четыре этапа.

На первом этапе (1997-1998 гг.) определялись теоретико-методические аспекты проблемы исследования, включающие в себя анализ состояния музыкальной подготовки учителей начальных классов в вузах, изучение существующих методик проведения музыкальных занятий в начальных классах; проводился констатирующий эксперимент.

На втором этапе (1998-1999гг.) осуществлялась разработка педагогической модели формирования музыкальной культуры учителя с целью повышения эффективности воздействия средствами музыкальных произведений народов Северного Кавказа на нравственно-эстетическое воспитание детей; проводилась практическая реализация данной модели в локальных условиях; был подобран необходимый музыкальный материал; определены показатели музыкальных потребностей детей; осуществлен формирующий этап эксперимента.

На третьем этапе (2000-2001 гг.) работа проводилась в расширенных условиях по идентичной с локальным экспериментом программе; был разработан механизм подготовки учителей начальных классов к музыкально-воспитательной работе, эффективному воздействию средствами музыкальной культуры народов Северного Кавказа на нравственно-эстетическое воспитание учащихся младших классов; осуществлен контрольный этап эксперимента.

На четвертом этапе (2001-2003 гг.) оформлялись результаты исследования, материалы которого вошли в содержание диссертации, учебного пособия, статей, программ; анализировались результаты опытно-экспериментальной работы.

Обоснованность и достоверность научных результатов исследования обеспечиваются совокупностью основополагающих методологических и теоретических положений; корреляцией исторического и современного подходов к решению исследуемой проблемы; теоретическим соотношением результатов исследования, научных данных и передового педагогического опыта; разработкой педагогической модели формирования музыкальной культуры в вузе для ее реализации; применением комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования.

Апробация и внедрение полученных данных. Результаты исследования нашли отражение в научных статьях, методических рекомендациях, докладах и выступлениях диссертанта, которые были представлены: на Северо-Кавказской научной конференции молодых ученых и аспирантов «Перспектива 2000»; III Международном конгрессе «Мир на Северном Кавказе через образование, языки и культуру» (2001); Всероссийской научной конференции «Северный Кавказ: геополитика, история, культура»; Всероссийской научной конференции учащихся, аспирантов и молодых ученых «Перспектива 2002», «Перспектива 2003».

Ежегодно диссертант выступал с докладами и сообщениями на конференциях Армавирского института социального образования и на

заседаниях кафедры педагогики начального образования Армавирского государственного педагогического университета. На основе материалов диссертационного исследования разработана вузовская программа формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов.

Основные идеи исследования были реализованы автором в Армавирском государственном педагогическом университете на протяжении последних шести лет. За этот период для различных категорий работников образования (учителей музыки, ритмики, изобразительного искусства, мировой и художественной культуры, начальных классов, воспитателей групп продленного дня, детских садов, школ-интернатов, семейных детских домов и др.) был разработан и читался курс по выбору, посвященный повышению эффективности процесса воздействия музыкальной культуры народов Северного Кавказа на профессиональный уровень современного учителя, которому предстоит работать в полинациональной среде Северокавказского региона.

Значительная часть разработок данного исследования была осуществлена на кафедре педагогики, факультете педагогики и методики начального образования Армавирского государственного педагогического университета и Армавирского института социального образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Анализ сложившейся системы формирования музыкальной культуры свидетельствует о том, что проблема профессиональной подготовки учителей начальных классов решается в зависимости от реализации различных концепций музыкального образования. Основанием для выбора той или иной концепции могут стать следующие факторы: гуманизация образования, личностно-ориентированный подход, социокультурная активность человека.

2. Формирование музыкальной культуры будущих учителей начальных классов определяется рядом условий: типологизацией студентов по характеру их отношения к музыке, дифференциацией педагогического воздействия в процессе музыкального воспитания, технологией

моделирования процесса формирования музыкальной культуры будущих учителей.

3. Средством корректировки процесса формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов должна быть модель, которая включает следующие компоненты: интеллектуальный, деятельностно-волевой, эмоционально-чувственный. Данная модель обеспечит позитивные изменения музыкальных потребностей студентов, изменит показатели музыкального интереса, расширит спектр их участия в музыкальной деятельности и круг музыкальных произведений.

Структура диссертации определена задачами, принятым способом исследований, состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, двух рисунков, тринадцати таблиц, а также диаграмм и графиков.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

1.1. Теоретические предпосылки применения этнокультурного подхода в музыкальном образовании (на материале музыкальных произведений народов Северного Кавказа)

Проблема этнических различий, их влияние на быт и культуру народов, на жизнедеятельность людей давно заинтересовала исследователей. Об этом писали еще Гиппократ, Страбон, Платон и др. Первые исследователи этнических различий связывали их прежде всего с климатическими условиями разных географических зон, а также со спецификой национальных традиций, мифологических представлений, обычаев, обрядов и т.д.

Традиции и обычаи - две взаимосвязанные формы институциональных воздействий на подрастающее поколение. Если обычаи передают конкретные образцы конкретных поступков, действий, то традиции формируют социально значимые качества члена этнической группы и на традициях основывается трудовое, физическое, эстетическое и религиозное

воспитание. Определенные педагогические функции выполняют и средства воспитания, в том числе такие, как колыбельные песни, приговоры, сказки, легенды и предания. Традиции включают в свой состав обычаи, обряды, ритуалы как нравственные и другие стереотипизированные формы социального поведения. Обычаи строго регламентируют поступки членов этноса в конкретных ситуациях, регулируют поведение личности в той или иной сфере жизни и деятельности, в том числе и в межличностных отношениях, требуя проявления нравственных, а также трудовых качеств, типичных для данного этноса.

Педагогический аспект обычаев, таким образом, состоит в выработке у детей определенных привычек и стандартов поведения. Дидактическое начало в этом случае проявляется, прежде всего, в виде правил для подражания.

Важнейшим действенным элементом этнопедагогики является устное народное творчество, которое сохраняет в памяти поколений преимущественно идеальные нормы и правила поведения, высоконравственные требования и постулаты. Сила эмоционального воздействия различных видов и жанров фольклора позволяет корректировать нравственный опыт детей и подростков. Вот почему так важно в начальных классах использовать воспитательный потенциал фольклора. Народные песни, танцы, мелодии не только способны повлиять на формирование эстетического вкуса младших школьников, но и на их духовное развитие, на процесс социализации в условиях межэтнической и межконфессиональной напряженности.

С помощью народных музыкальных произведений осуществляется взаимосвязь внешней среды с внутренним миром ребенка, потому этническая общность предоставляет личности один из необходимых для нее способов существования, самореализации. Основными путями формирования личности являются процессы социализации (социумизация, этнизация и

культуризация) и индивидуализации (самоопределение, самопроявление, самодостаточность).

Этническая идентификация как осознание личностью своей принадлежности к определенной этнической общности необходима для удовлетворения двух весьма противоречивых потребностей: потребности в самобытности и независимости от других людей и, в то же время, потребности в принадлежности к группе. В стабильном обществе необходимость этнической идентификации находится в скрытом состоянии, актуализируется же она в нестабильном обществе, в ситуации межнационального конфликта.

Анализ работ по теме исследования позволяет сказать, что все авторы едины в утверждении, что через знание народной музыки, народного искусства, исполнение в активных формах, влияет на личность, которая приходит к осознанию себя в качестве части родного народа, т.е. к этнической самоидентификации.

В данном исследовании народные музыкальные традиции рассматриваются в комплексе трех компонентов, «трех китов» народной эстетики, народной системы эстетического воспитания: «слово - музыка - узор». В их взаимодействии и образуются традиционные формы бытования народного искусства (хороводы, колыбельные песни, пляски, обряды, сказки и т.д.). В трех указанных компонентах объективно заложено в народном искусстве и национально особенное, и общечеловеческое, что является основным в работе с учащимися начальных классов на уроках музыки, и что должно стать предметом изучения при подготовке учителей начальных классов в вузах. Слово, музыка, узор, присутствуя на уроках музыки, во взаимосвязи дают возможность расширения рамок уроков музыки, где они являются содержанием и организационной основой занятий.

Это является исходной позицией в привитии детям на уроках музыкально-художественной культуры любви к родному краю, к народному искусству, художественным традициям, чувства единства народа, его

своеобразия, идущих от исторического опыта, от прошлого народа и через это к уважению народного искусства и музыкальных традиций разных наций, к подлинному интернационализму.

Разный уровень музыкального восприятия в начальных классах, проявляется в различном музыкальном опыте детей. Многие школьники воспитаны, на своей национальной музыке, так как росли в семьях с ярко выраженными народными традициями (дети из аулов, малых городов), другие неплохо знакомы с современной музыкой, которую слушали и исполняли в детском саду, и ее интонационный строй не воспринимается ими как нечто абсолютно чуждое, непонятное.

В процессе эксперимента мы выяснили, что дети, слышавшие и исполнявшие дома со своими близкими свои народные песни, уверены в том, что и другие ребята их тоже знают и умеют исполнять, они не могут понять, как может быть иначе, т.к. для них это повседневно, естественно.

С целью уточнения фактического состояния музыкального развития детей многие учителя при первом же знакомстве с ними предлагают желающим исполнить любимую песню, прочитать стихотворение, станцевать. Нами неоднократно в исследовании отмечалось, что, как правило, все дети с удовольствием «выступают» перед соучениками, а учителю после этого легче ориентироваться в классе, зная его национальный состав и примерный уровень музыкального развития детей. Уточнение национального состава каждого класса, каждой параллели имеет особо важное значение: какие национальности шире представлены в группе, каким количеством учащихся представлены другие национальности. Анализ и обобщение собранных материалов показал, что именно те учащиеся, которые находятся в классе в национальном меньшинстве, особенно нуждаются во внимании учителя.

Как показал эксперимент, знакомство учащихся начальных классов с музыкальными произведениями из фольклора соседствующих народов формирует в детях этнонациональную толерантность и способствует более

глубокому пониманию инациональной культуры. Проведение такой работы требует тщательного планирования содержания уроков. Суть – в определении основных задач каждого урока, направленных на достижение цели занятий в данном классе. Так, учащиеся подводились к пониманию того, что у каждого народа есть, например, свои колыбельные песни, близкие между собой по общему настроению, характеру, но выражены по-разному, на своем «музыкальном языке».

Таким же образом осваивались и другие жанры: «танец», «марш», укреплявшие имевшиеся у детей в предыдущем опыте музыкальные впечатления и значительно расширявшие их общий и музыкальный кругозор. При знакомстве с жанром «танец» учащиеся с интересом узнавали, что раньше танцевальная музыка, например, у казахов не была развита, в то время как у других народов (например, молдаван, грузин) повседневный быт и в старину, и в наши дни тесно связан с разнообразными танцами и песнями.

Некоторые организационные трудности при проведении на уроке таких «минуток национальной музыки» преодолеваются выбором форм знакомства с национальной музыкой, которые могут проводиться до начала уроков, во время перемен и после уроков, а также на самых разных внеклассных мероприятиях. По мере взросления учащихся, им предоставляется возможность широкой творческой инициативы. Так, при проведении ежегодных смотров-конкурсов выяснилось, что активное участие принимают представители самых разных национальностей, благодаря чему на таких конкурсах звучит музыка различных стран и народов. Обычно в начале, как ритуал, с определенной программой выходит сводный хор в национальных костюмах представительных народов.

«Выступая» со своим «национальным репертуаром», многие дети приносят и свои любимые игрушки (оставшиеся с детства), различных кукол в национальных костюмах. Национальные песни в живом исполнении часто вызывают у слушателей желание познакомиться с инонациональной культурой поближе. Немало эмоций вызывает знакомство с национальными

инструментами (игрушечными и натуральными), особенно, когда «гости» и «хозяева» могут продемонстрировать свое умение играть на национальном музыкальном инструменте. В таких случаях музыка дополняется «зрительным рядом», где зрительные ассоциации органически сливаются с музыкальными впечатлениями.

Таким образом, обычные занятия превращаются в игру, но игру со своими правилами, и эти «правила», чаще всего, сводятся к следующему: 1) по знаку учителя или ведущего должна быть установлена абсолютная тишина, т.к. музыка может звучать только в тишине; 2) все желающие высказаться обязательно должны получить эту возможность; 3) свои впечатления учащиеся должны высказывать абсолютно свободно. Разные точки зрения нами поощрялись, особенно тогда, когда школьник мог хотя бы элементарно объяснить, что ему понравилось и почему.

Многонациональный состав студентов в вузе также вносит определенную специфику в процесс нравственного воспитания на музыкальных занятиях. Студенты, таким же образом, убеждаются в том, что музыка разных народов рассказывает о сходных явлениях жизни, чувствах, мыслях, переживаниях людей. Эмоционально-осознанное восприятие и исполнение национальной музыки активно способствует формированию у них патриотизма и межнациональной толерантности.

В исследовании Т.В. Емановой (76) фольклор в практике внеклассной работы берется как явление, которое необходимо рассматривать с двух сторон: содержательной и формальной. Такой подход учитывает деятельностный аспект в работе с ним, в противоположность информативному.

Вопросы влияния народных музыкальных традиций на становление личности пока не нашли широкого отражения в педагогической литературе и научных исследованиях. Вследствие неразработанности этого вопроса в теории, в школьной практике, а также в ГОС ВПО при подготовке учителей начальных классов, мы видим несколько формализованное представление о

формировании музыкальной культуры личности, когда народное искусство, музыка берется как данность, зафиксированная в нотах, словах, фонограммах. Этот взгляд на народное искусство, с нашей точки зрения, не учитывает некоторые важные моменты: 1) не принимается во внимание традиционность как форма бытования народного искусства, способ его существования, а в традиционности, наряду с ярко выраженным этническим ядром, есть интернациональный элемент, присущий народному искусству любого этноса; 2) не учитывается историко-этнический аспект - традиционные связи искусства одного народа с тягой к земле, природе, людям, т.е. к общественной среде, где общественная мораль требует от человека уважения к другому, активной деятельности по преобразованию жизни в соответствии с нормами человеческого общежития. Вот почему, на наш взгляд, в условиях современного образовательного процесса необходима соответствующая корректировка, которая бы позволила реализовать воспитательный потенциал музыкальных произведений народов РФ.

Так, например, музыкально-песенное искусство Балкарии и Карачая, как и духовная и материальная культуры вообще, формировалось и развивалось в тесной постоянной взаимосвязи и взаимодействии с историко-культурным становлением других народов северо-кавказского региона. Во многом пути социально-экономического развития и формы быта, разных народов, а также сложные процессы межэтнических контактов определили, в конечном итоге, при всем различии и многоязычии единый в существенных чертах культурный мир. Так, музыка многих народов характеризуется одинаково типичными песенно-инструментальными жанрами, сходными системами музыкальных структур и музыкальной формы (музыкальная форма подразумевается как целостная система средств выражения и в смысле общего, исторически сложившегося композиционного плана отдельного произведения), и превалированием речитации над распевом в народной музыкальной речи, и свободным, «раскованным» музыкальным ритмом,

близко стоящим к ритмике речевой интонации, и подобными или близкими по строению музыкальными структурами.

Эта типология неизбежно существует в постоянной корреляции с исключительностью, самобытностью ее проявлений в каждом отдельном национальном претворении. Черты общности музыкального языка в каждой специфической культуре развивались в собственно национальной музыкальной традиции, являющейся органической составной частью фольклорной традиции каждого народа и занимающей особое место в культуре. Духовная общность народов Северного Кавказа нашла свое отражение не только в создании грандиозного нартского эпоса, по праву считающегося общим национальным достоянием. Исследование фундаментальных черт северокавказской народной музыки, сформировавшихся в длительный период бесписьменного развития под непосредственным влиянием устной музыкальной традиции, способной хранить в себе формы и формотворческие принципы тысячелетней давности, позволяет выявить определенные параметры общности в типологии музыкально-песенных жанров, художественных формах, средствах выразительности.

Нет народа без фольклора (как и без языка) и в претворении общесеверокавказских музыкально-стилистических черт в частные национальные очертания, в их индивидуализации на фоне типологизма существенную функцию выполнил родной национальный язык, определяющий в фольклоре всех народов мира своеобразие народной музыки через национальную интонацию речи (которая накладывает неизбежный отпечаток на народную мелодику и ее ладовый колорит). С процессом становления национального фольклора нерасторжимо связана и ритмика живого языка, определяющая как ритмику народного стихосложения (в дальнейшем - и профессионального), так и ритмику музыкальную. Если принять классификацию народной музыки по принципу: от широких межэтнических регионов к внутриэтническим диалектам, то

северокавказская народная музыка ограничена рамками пространства и времени, так как бытует в конкретном регионе и в конкретное историческое время, что создает систему музыкально-фольклорных диалектов в каждой народной музыкальной культуре. Следовательно, музыкально-песенное наследие Балкарии и Карачая, представляя собой отдельную культурную целостность, может быть объединено, наряду с музыкальными культурами адыгов, осетин, вайнахов, некоторых закавказских народов, в общий фольклорный регион. По ряду указанных признаков и универсальным законам бытования народной музыки, в вузе ее необходимо рассматривать в исторической ретроспективе, начиная с наиболее раннего музыкального искусства Балкарии и Карачая, представляющего собой начальный этап карачаево-балкарского музыкального наследия.

Известно, что музыкальный фольклор, как и народное творчество вообще, - результат не только эмоционально-художественной, но и социальной потенции народа, одна из форм освоения действительности. И в этом смысле существование песни или наигрыша (в особенности архаических) в чистом виде трудно представить. Возникая в процессе сознательной творческой деятельности, музыка была от нее неотделима, будь то труд, во всем его многообразии, культурное или обрядовое действие. И эта непосредственная связь на долгое время определяла функциональную направленность музыкально-песенного произведения. Синкретизм, свойственный архаическому мышлению, позволяет выделить песню и наигрыш в самостоятельную ценностно-эстетическую единицу. Основное отличие архаической стадии от последующих заключается в том, что «народная песня в основном предназначена не для чтения или слушания, а для соучастия в действии» (162) - игре или обряде.

Именно это соучастие в процессе практического и духовного постижения окружающего мира, полухудожественное отношение к освоению действительности, стремление к ее преобразованию и определяет практическо-эстетическую предназначенность архаической песни. Исходя из

этой предназначенности (функции), древнейший песенно-музыкальный пласт традиционного искусства Балкарии и Карачая можно разделить на песни, непосредственно связанные с трудом, и песни, связанные с трудом опосредованно. Этот пласт включает не только собственно произведения, связанные с трудовой деятельностью, но и отражает тесное взаимодействие песенно-музыкального народного творчества с обширной областью духовной деятельности народа, (мифологическими, этическими верованиями и представлениями, общественными институтами и правовыми нормами, так как на архаической стадии развития народного музыкального искусства многие песни и наигрыши немислимы вне складывающихся в течение тысячелетий обрядов и культов. Они не могут быть поняты без обращения к религиозным, этико-правовым нормам народа. Таким образом, карачаево-балкарская песенная архаика является музыкальной фольклорной системой (социально-бытовым комплексом) региона.

Для более подробного анализа необходимо, прежде всего, обратиться к формам музицирования и бытования традиционной (приуроченной) песенности, ранее охватывавшей большинство сторон жизнедеятельности народа и в зависимости от функциональной направленности того или иного произведения подразделялась на песни, исполняемые мужчинами и песни, исполняемые женщинами. Деление на песни мужские и женские обосновывалось приуроченностью произведения к сфере, считавшейся традиционно мужской или женской прерогативой (песни охотничьего цикла и песни расчесывания, валяния шерсти, колыбельные и т.п.). Однако подобное разделение еще не носило столь четкой определенности, ставшей характерной для последующего народного песнотворчества, а ряд древнейших песенных произведений, связанных с культовым или обрядовым действием, исполнялся смешанными составами - явление, характерное не только для архаического фольклора карачаево-балкарцев, но и для всего фольклора региона. В целом же карачаево-балкарская приуроченная песенность формулируется в следующих формах музицирования:

1. Многоголосный унисонный, зачастую с элементами гетерофонии (исполнение и мужчинами, и женщинами, и смешанным составом);

2) Сольно-групповой унисонный вид музыкальной структуры в антифонном сочетании вокальных партий - «переключка запевалы и хора» (исполнялись и мужчинами, и женщинами);

3) Специфический сольно-групповой при встречном сочетании вокальных партий: сюда примыкает сольно-хоровая структура с двумя солирующими голосами (исполнялись исключительно мужчинами);

4) Монодический (исполнялись и мужчинами, и женщинами);

5) Монодический в сопровождении ударного инструмента: трещотки - «харс» (аналогично по функции и внешнему виду адыгскому «пхачич», осетинскому «карцганак», абхазскому «аинкьяга», абазинскому «пхарчак») или барабана - «дауурбаз» (исполнялись мужчинами).

Разделительный акцент репертуаров не случаен, т.к. огромное значение для музыкального языка имела не только функциональная предназначенность произведения, но и определенная система запретов-табу, к тому же разрешение на исполнение определенных песен предусматривало строжайшие различия по полу, возрасту, и даже временам года.

Указанная классификация форм музицирования дает лишь общий план этих форм: в живой практике они более мобильны, к тому же возможны их различные переходные разновидности: многоголосный унисонный в сопровождении ударного инструмента, сольно-групповой антифонный в сопровождении ударного инструмента, специфический сольно-групповой с двумя солистами, поющими в унисон с элементами гетерофонии. Соотношение собственно вокального интонирования и музыки инструментальной также весьма различно: так, использование ударных инструментов детерминировано самим жанром произведения для сопровождения пения. Другой музыкальный инструмент «сыбызгы» (духовой инструмент рода продольной флейты из стебля зонтичного растения, позднее - из части ружейного ствола, полая, открытая с обеих

сторон трубка с тремя игровыми отверстиями) чрезвычайно распространен в Балкарии и Карачае, аналогичен по форме и способу звукоизвлечения абхазскому «ачырпын», адыгским «бжами» и «къамыл», осетинскому «уадынз», башкирским «курай» и «чибизга» казахскому «сыбызгы», киргизскому «чоор», алтайскому «щоор».

Одной из важнейших задач современной музыкальной фольклористики является проблема составления различных указателей, систематизации и каталогизации народных песен. Выявление определенной структурной единицы в исторической эволюции музыкального фольклора помогает прояснить специфику отдельных песенных пластов, их взаимодействие и взаимообусловленность. Бесспорно, что в силу изменчивости, вариативности природы народного творчества, трудно установить исчерпывающие признаки единой системы, тем более, что исторически сложившиеся народно-песенные культурные процессы имеют свои специфические стороны. Тем не менее, точки зрения многих фольклористов сходятся на двух принципиальных позициях: необходима содержательная характеристика песни и оценка ее функциональности.

Песенный жанр, складывающийся на каждом конкретном историческом этапе эволюции фольклора, должен характеризоваться общностью тематического содержания, совокупностью свойственных ему музыкально-поэтических средств выразительности и характерной социальной формой бытования в практике народных певцов. Подобная общая схема признаков позволяет находить верный ориентир поиска жанра. Разумеется, на различных стадиях формирования и развития песен один или несколько совокупных признаков могут доминировать, в этом случае возможны межжанровые или даже наджанровые образования.

В адыгском народном музыкальном творчестве широкое распространение имеют песни, носящие общее терминологическое обозначение «гъыбзэ» (язык плача, печальная песнь, песня-плач). Этимология термина «гъыбзэ», его основная смыслообразующая морфема

«гъы» в адыгском языке тесно связана с фольклорной обрядностью и вбирает разнообразные оттенки раскрытия внутреннего мира человека, его реакцию на конкретные события, мотивация которых, как правило, вызывает элегическое восприятие. Семантическое значение гъыбзэ имеет свою парадигматику: в зависимости от контекста рассматриваемого обрядового действия или определенного фольклорного произведения. Амплитуда содержательности данного термина включает обрядовое причитание, плач; описание какого-нибудь бедственного события общественного значения; рассказ о социальной несправедливости в обществе, о тяжелой доле женщин; личном горе, включает и любовную тематику. В гъыбзовом ключе выдержаны многие песни о беглых абреках, арестантах, очистительные песни и сетования.

Корень слова «гъыбзэ» - «гъы» в бытовой речи является основной конструктивной дефиницей в некоторых словообразованиях типа «гъын» (плакать), «магъ» (плачет), «дывгъагъ» (поплачем), «хъэдагъэ» (похоронный плач) и т.д., тем самым подтверждая этимологическую сущность «гъыбзэ» и усиливая его наиболее значительную обрядовую функцию. Отмечая особое выразительное значение слова «гъы», Н.С. Серегина констатирует: «Всепроникающее понятие «гъыбзэ» (плачевной песни) в своей исторической первооснове становится понятным на любом языке, если вслушаться в эту самозвучающую фонему «гъы» (плач), восходящую к звукописи самого плача, скорбного и ритуального, зычного и всех собирающего, простирающегося по всей земле и до небес, охватывающего пространства реальные и воображаемые» (192).

Музыкальный фольклор, адекватно отражая содержание и характер социально-общественного развития народа, вырабатывает специфические формы песнетворчества или жанровые образования, становящиеся отличительными признаками каждой народно-песенной культуры. Так, русская протяжная лирическая песня, являясь своеобразной квинтэссенцией многовекового фольклорного процесса, соответствует спокойствию и

терпеливости русского народа, а сложность и гибкость многоголосной фактуры и интонационная выразительность напевов широкого амбитуса дает необходимую психологическую разрядку.

Традиционный свадебный обряд в русском народном творчестве, раскрывая социально-общественные отношения в патриархальной семье, высвечивает неравноправность и порабощенность женщины. Поэтому среди множества разнообразных свадебных песен доминантой обряда становятся причитания невесты: «Покатись, мой зыцен голос высоко по-под небесам, широко по сырой земле золотым-то клубячком, серебряным перстенецком штобы цюлн да слышали, штобы шли да и ехали вся родня та сердечьяная...». В таком контексте одну из специфических сторон адыгского музыкального фольклора составляет «гъыбзэ» (162).

Дальнейшее становление и углубление новой стилистической формы происходит на более позднем этапе песенных образований. Усугубление плачевной основы последующего фольклорного процесса тесно увязывается с конкретными историческими обстоятельствами жизни адыгского народа. Выгодное географическое положение территории Предкавказья, которую издавна занимали адыги (3) (192), привлекало внимание правителей многих стран, стремившихся любыми путями держать под своим влиянием этот благодатный край. На протяжении многих столетий цели Оттоманской Порты и шахского Ирана, Крымского ханства и России неоднократно пересекались на древних землях адыгов. Частые экспансии иноземных завоевателей приносили бедствия и лишения, голод и разруху, уничтожали материальные и духовные ценности. Историческая судьба народа еще более осложнялась и внутренней междоусобицей: так, к XV веку в адыгском обществе углубляется процесс феодализации, где были «знатные, и вассалы, и сервы (рабы). Вследствие этих причин с XV-XVI веков в адыгском фольклоре начинают все более доминировать героические песни с реальными фактами, зафиксировавшими борьбу народа с внешними врагами, и персонажами, разрешившими внутренние и межплеменные распри (одним

из первых образцов - лирико-героическая песня «Айдемиркан», где характеристика напева и текста включает существенные стилистические признаки «гъыбзэ») (4, 46).

На этапе обострения феодальных отношений, и особенно во время Кавказской войны, содержательная сторона фольклора драматизируется, где ведущим эмоциональным стержнем становится выражение чувств и переживаний, вызванных этими событиями. Сюжетная канва песни «Жители Лабы» связана с разорением царскими войсками аула князя Али Карамурзина на реке Лабе и имеет двадцать четыре варианта («Гъыбзэ старой Лабы», «Гъыбзэ жителей Лабы», «У старой Лабы, о горе, мать ходит в трауре» и т.д.). В другой песне о борьбе против экспансии России гибнет князь Кушук Ажджери, действительно живший в начале XIX века. Его сестра (по другой версии - жена) сложила лирико-эпическую «гъыбзэ» - «Плач о Кушуке, Ажджерия сыне», в которой в экспрессивной форме изложила свои переживания. Сила фольклорного жанра, близкого отдельными средствами выразительности к причитаниям, заставляет автора песни «сойти с самшитовых высоких башмаков» (атрибут праздничной одежды высокородной женщины) (141).

В более поздний период жанровой эволюции и адыгском фольклоре сохраняется тенденция фиксирования стилистической формы в ее названии: это «гъыбзэ» молодого чабана, мухаджирские (переселенческие) песни, песни, появившиеся, как эмоциональный отклик на события Великой Отечественной войны и др.

Таким образом, уже название произведения, раскрывая конкретные жизненные коллизии, дает определенный эмоциональный настрой на ее восприятие, создаст специфическую образную «тональность»: выявляет общий элегический характер и указывает на особую стилистическую форму песни различной жанровой принадлежности.

XVIII век в адыгском фольклоре также отмечено значительное событие - формируется собственно лирическая песня и основным героем

этого нового жанра становится женщина, которая в эмоционально окрашенной форме высказывает свои сокровенные чувства. Глубокие личные переживания в лирических «женских» песнях в устах мужчин (они пока остаются главными носителями неприуроченных жанров), повышают эстетическую значимость этих песен. Генетически близкие к обрядовым причитаниям, лирические «гыбзэ» утрачивают утилитарную функцию плачей и приобретают более высокую эстетизацию фольклорного песенного жанра. Трагедийность, крайняя степень личного горя, острота внутреннего страдания составляют характерный образно-выразительный строй лирических «гыбзэ». В песне «Гошамахо» образ героини (дословный перевод - «княгиня горемычная») является основной доминантой содержания песни; этим же целям служит пятикратное повторение имени героини и производных от него однокоренных слов на протяжении первых двух стрóf. В фонематическом строе текста наиболее значимым становится не местоимение «я», тем более не собственное имя, а образно-смысловая наполненность дословного перевода и эмоциональная ассоциация, вызываемая им. Так, в этот период в адыгском фольклоре главенствующее положение занимает лирико-героический стиль, ставший эстетической нормой содержания песен, конкретной формой фольклорного мышления.

В определении жанра песни ее название не всегда может играть решающую роль, да и народные исполнители не придают принципиального значения названию песни. Это может быть выражено именем главного героя или определенным топонимом. Главным представляется форма бытования, функциональность песни и отношение исполнителя, демонстрируемое им в процессе ее воспроизведения. «Одно из самых характерных свойств кабардинского фольклорного стиля, - писал М.Е. Талпа, - его эмоциональная насыщенность, как бы постоянное участие рассказчика в действии, стремление вызвать реакцию у слушателя» (4). Тем более в адыгской фольклорной практике часто песню один исполнитель не поет до конца, а передает другому со словами «идет к тебе», затем песня возвращается к

первому исполнителю, сопровождаясь словами второго исполнителя «возвращаю тебе». Таким образом, в процесс сопереживания песни вовлекаются одновременно несколько человек, тем самым фольклорный жанр получает еще одну дополнительную функцию - возможность активного вовлечения в живой творческий процесс песенной импровизации. Если при этом песня содержит драматические события недавнего исторического прошлого или повествование о трагической судьбе известных в народе личностей, подобная манера исполнения усиливает эмоциональный эффект восприятия окружающими.

Малая концентрация средств выразительности, семантически специфичных «гъыбзэ» еще раз подтверждает, что характеристика плачевых признаков песни неоднозначна и может сказываться в русле иных музыкально-поэтических показателей текста и напева (по принципу повествовательных жанров (лирической баллады) без включения словосочетаний и поэтических клише). Особой выразительности способствует и сдержанный темп с ровной метrorитмической основой, где триольные группировки получают своеобразную семантику раскачивания (характерное телодвижение человека в момент высказывания тяжелых внутренних переживаний личного характера, имеющее обрядовое происхождение).

В XVIII, а особенно в XIX, веке в адыгском фольклоре в разряде лирико-эпических, героических и женских лирических песен появляются песни-сетования, составившие особую внутреннюю группу. Функциональная нагрузка песен-сетований, имеющих необрядовый характер, направлена на эмоциональное сочувствие теме несчастья, бедствия или большого горя, случившегося с героем песни, от лица которого часто и звучит песенный текст. В отличие от «гъыбзэ», генетические корни которой прочно связаны с обрядовым оплакиванием, песни-сетования не имеют приуроченной направленности к ритуальному обрядовому действию, тем более, что песня, как правило, повествует о людях здравствующих. Тематика песен-сетований

может иметь как субъективный, так и объективный характер, от имени мужчин или женщин, в хоровой или сольной манере исполнения. Не давая четкую классификационную градацию, Хан-Гирей еще в XIX веке писал о них: «Сего рода песни содержат в себе бедственное событие, например, истребление целых племен или аулов войной и заразительными болезнями, а также описывается в них и бедственная участь разных лиц» (214, 93).

Особую группу среди героических и лирических жанров составляют очистительные песни. Очистительная песня (зэрызаухеиж), означающая в дословном переводе - оправдательная песня» (хей — быть невиновным), берет на себя очистительные функции: поставленный в двойственное положение подозрениями и клеветой в глазах общества, человек довольно часто прибегал к магической силе песни, которая становилась защитой от навета или оговора.

В адыгском обществе долгое время лишь песня выполняла своеобразную роль исторического документа, фиксирувавшего основные этапы исторического развития, типические характеры, воспитывавшего общественные нормы поведения. Благодаря этому характерному статусу фольклорного жанра, народ полностью доверял песне, верил в достоверность и истинность содержательной стороны текста, безмерно почитал сказителей, авторов песен за правдивость их творчества и справедливость их жизнедеятельности. З.М. Налоев, впервые наиболее полно раскрывший структурные признаки нового внутрижанрового образования - очистительной песни, пишет: «То, что рассказано в песне, не может быть ложью. Без такой веры в искренность песни, в ее природную правдивость, не могла бы возникнуть очистительная функция песни» (138, 99). В отличие от историко-героической песни, лирической «ггыбзэ» или песен-сетований очистительная песня возникает еще при жизни человека, а сюжет не всегда связан с трагедийностью или большим бедствием. Тем не менее, поэтический словарь и напев очистительной песни активно могут использовать стилевые особенности «ггыбзэ». Привлекая характерные словесные формулы, автор

песни в минорной ладотональности правдиво излагает происходившие события. Статистический метод анализа в очистительных песнях и песнях-сетованиях на горестную судьбу показывает одинаковую степень использования гыбзовых средств выразительности. Так, основное резюме очистительной песни, высказываемое, как правило, в конце песенного текста, демонстрирует переживательно-оправдательную ситуацию, в которой оказывается герой.

Таким образом, начиная с позднего этапа родового строя и вплоть до XIX века, адыгский фольклор постепенно вырабатывает в разных жанровых образованиях (нартские пшинатли, историко-героические и лирические песни) и внутрижанровых разновидностях (сетования, очистительные, арестантские) стилистические нормы «гыбзэ», бесспорно, оказавшие огромное влияние на своеобразную диффузию жанров. Степень воздействия новой стилистической формы гыбзэ на конкретный жанр напрямую связана с историко-хронологическим аспектом формирования определенного жанра и функциональной обусловленностью песни: чем острее и драматичнее становятся общественные коллизии, тем глубже проникают формообразующие элементы стиля «гыбзэ» в соответствующие песенные образования.

В развитии и сохранении адыгского народного искусства важную роль сыграли джегуако - создатели и первые исполнители произведений устного народного творчества, организаторы и руководители общественных и семейных торжеств. Они странствовали по Северному Кавказу, распространяя свое искусство между адыгскими народами и их соседями, дружинные, придворные джегуако принимали участие в военных походах, развлекая и вдохновляя воинов, сопровождали своих сюзеренов в дипломатических поездках в Крым, Россию и Европу. З.М. Налоев характеризует их так: «Адыгский джегуако, типологически соответствующий русскому скомороху, французскому жонглеру, немецкому шпильману, турецкому акыну, испанскому хуглару и т.д. был синкретически сложным

явлением, выполнявшим разнообразнейшие функции в жизни общества. В нем органически сочетались песнотворец и исполнитель, цирковой артист и сказочник, блюститель этикета и организатор веселья» Адыгские джегуако действовали группами, которые (138, 43) могли быть странствующими, придворными и оседлыми.

Странствующие группы, как наиболее древняя форма их бытования, прекратили свое существование с внедрением ислама. Придворные джегуако потеряли свое значение с отменой крепостного права. Оседлые джегуако сохранились и ныне (народные поэты, певцы, музыканты), продолжая слагать, исполнять стихи и песни, играть на музыкальных инструментах, руководить общественными и семейными торжествами. В джегуаковских группах в различных сочетаниях могло быть представлено около 20 специализаций (часто один и тот же человек совмещал несколько): организаторы и руководители торжеств-хатяко, музыканты, песнотворцы и певцы, танцоры и канатоходцы, кукловоды, сказочники и хранители в своей памяти устной истории в виде песен и преданий. Джегуаковские коллективы, в зависимости от численности наличия специалистов могли делиться на ряд ансамблей с различными целями: песнетворческий, певческий, ансамбль для плясового круга, цирковой, плясовой, ансамбль сказочников и другие.

Особый интерес представляли состязания джегуако, которые устраивались периодически и превращались во всенародные празднества, в которых мог принять участие любой желающий. Джегуаковское собрание-хасэ (хасе) не было ограничено во времени каким-либо регламентом, и заканчивалось тогда, когда исчерпывалась его программа. Одним из главных вопросов, решаемых на хасе было восстановление подлинного, первоначального звучания спорной песни, что, в какой-то степени, тормозила деформацию и версионные деления устного произведения. Именно этим можно объяснить тот факт, что до наших дней дошли многие древние народные песни, в том числе и нартский эпос.

На джегуаковских хасах устраивались конкурсы на сочинение новой песни, на лучшее благопожелание - хьохъу (хох), на лучшее исполнение традиционных песен, состязания инструменталистов, плясунов, турниры по другим специальностям. Джегуаковское хасе, программа которого могла содержать какие-либо уже забытые элементы, являлось центральным органом всех джегуако: здесь решались вопросы, касающиеся всех групп, разрушались авторитеты и обретали славу новые таланты, причем решения джегуаковского хасе становились обязательными для всех джегуако. Только такая традиционная организационно-творческая структура позволяла джегуако не только создавать высокохудожественные произведения, но и сохранять их надолго, передавая из поколения в поколение, сыграть столь важную роль в развитии песнетворчества и песнопении адыгов.

В фольклористике невозможно обойтись без жанровой классификации. Как известно классификация позволяет единым взглядом охватить все существующие жанры народного песнетворчества в их самых различных формах взаимоотношений. Она устанавливает жанровые различия на том или ином уровне, по тем или иным параметрам и помогает определить специфические особенности каждого жанра. Однако следует помнить, что любая классификация достаточно условна.

Вопросы классификации и систематизации песенных жанров в адыгской фольклористике поднимались не раз. Более 150 лет назад большой знаток адыгского народного творчества Хан-Гирей впервые сделал попытку классификации адыгских народных песен и выделил 9 песенных жанров (214-216). Другой адыгский просветитель Адыль-Гирей Кешев (Каламбий), сделав попытку классификации народных песен, выделил 4 класса (105), причем, в отличие от других авторов, у него намечается ступенчатое деление песенных жанров. Более глубокую классификацию адыгских народных песен сделал А.Ф. Гребнев (59), разделив их на 12 классов и не ограничившись простым перечислением, охарактеризовал функциональные особенности жанров. Собственную жанровую классификацию народных

песен предложил Т.К. Шейблер, выделивший 9 классов (225). В многотомном издании «Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов» создана самостоятельная классификация песен (140) (128-129). Наиболее полно и глубоко изучены обрядовые песни, которым посвящена статья Л.Г. Канчавели: в жанре обрядовых песен она выделила три жанровых цикла, каждый из которых имеет свои жанровые семьи (217, 48).

В современных исследованиях по теории фольклористики наиболее прогрессивной, диалектичной, точной считается дробная или многоступенчатая жанровая классификация. Обобщенные жанры составляют первую (высшую) ступень и называются жанровыми областями, которые делятся на жанровые циклы, далее идут жанровые семьи, виды и подвиды. Жанровые области, циклы и семьи — довольно абстрактные понятия, обширные, условные, объединяющие песни по тематическому смысловому содержательному принципу с обязательным учетом их музыкально-стилистических и функциональных качеств. Жанровые виды определяются конкретным наименованием песни, ее принадлежностью к какой-либо племенной версии (шапсугской, бжедугской, абадзехской, темиргоевской, кабардинской и т. д.). Песня в ее «живом» виде с особенностями интонирования отдельного исполнителя, с определенным мелодическим типом составляет жанровый подвид.

Исходя из этого, В.Н. Соколова (172-177) создала свою жанровую классификацию адыгских народных песен, выделив семь больших жанровых областей (трудовые, обрядовые, нартские, историко-героические, песни-плачи, шуточно-сатирические и лирические), которые подразделяются на циклы, семьи, виды и подвиды. Предложенная А.Н. Соколовой (174-176) классификация народных песен содержит признаки хронологической последовательности возникновения жанров. Так, первым из жанровых областей идет наиболее древние трудовые песни. За ними идут обрядовые, нартские и другие песни, а в конце классификационной системы помещены

лирические песни, как музыкальные произведения наиболее позднего происхождения.

Историко-героические песни как жанровую область можно разделить на два цикла: исторические (эпические) и героические (величальные) песни. Исторический цикл может быть представлен семействами песен: о различных битвах, восстаниях, насильственных переселениях. Героический цикл можно разделить на два семейства: песни о героях одиночках и песни о героях-предводителях. Хотя и исторические, и героические песни имеют много общего в поэтических и музыкальных формах, разница между ними особенно выражается в том, что в исторических песнях воспеваются действия многих людей, а в героических песнях речь идет о герое-одиночке или о герое-предводителе.

И исторические, и героические, и лирические песни несмотря на свою национальную специфику и по содержанию, и по ритмике, и по тональности имеют много общих типологически сходных элементов с национальными музыкальными произведениями как народов Северного Кавказа, так и славянских народов.

Народные музыкальные произведения в силу своего особого положения содержат огромные возможности в плане воспитания и развития личности. Через их постижение человек усваивает параметры своей национальной культурной идентичности и – вместе с осознанием органического единства родной музыкальной культуры с мировой художественной культурой - понимание не только своей этнокультурной особенности, но и общности. Вот почему этнокультурный подход должен стать одним из основных принципов музыкального образования, а первым шагом на пути его реализации может быть корректировка формирования музыкальной культуры при профессиональной подготовке учителей начальных классов в вузах.

1.2. Роль традиций музыкального воспитания в нравственно-эстетическом становлении личности

Существующая концепция музыкального образования учителей начальных классов базируется на методологических и теоретических положениях о гуманизации образования, концепции культурно-исторического развития личности, положении о социальной ценности человека и социально-средовой детерминированности его развития в процессе музыкальной специализации, значении музыкальных традиций народа. В то же время следует отметить, что, к сожалению, далеко не всегда богатейшие традиции русского и других народов РФ в области музыкального воспитания получили свое развитие в современной национальной системе образования.

Музыкальная среда представляет собой среду обитания человека, его музыкальное окружение, при этом она не только формирует музыкальные интересы и потребности человека, но и сама изменяется под воздействием людей. Изменение музыкальной среды происходит также вследствие интенсивного развития современных СМИ, а также свойств музыки как вида искусства. Взаимодействие искусства и личности будущего педагога нами рассматривается как средство художественного нравственно-эстетического развития личности; как творческий процесс формирования эстетических ценностей и системы ориентации; развитие художественного восприятия и художественных интересов; гармонизация человеческой личности; воспроизводство духовности личности и т.п.

Изучение музыкальной среды показало, что на музыкальную социализацию человека (понимаемую как овладение человеком нормами и ценностями окружающего музыкального мира и проявляющуюся в музыкальном саморазвитии и самореализации индивида) оказывают влияние различные факторы. Макрофакторы, характерные для общества в целом, представляют людям богатое по содержанию, формам и условиям

существования музыкальное пространство. На процесс музыкальной социализации оказывают как стихийное, так и целенаправленное влияние такие мезофакторы, как этнокультурные и региональные условия проживания человека, возрастные и социально-профессиональные особенности деятельности групп населения, тип поселения людей и др.

Микрофакторы музыкальной социализации становятся реально действующими в условиях непосредственного окружения человека. Именно они в совокупности с макро- и мезофакторами оказывают решающее воздействие на музыкальное формирование и развитие личности. Факторы музыкальной социализации взаимосвязаны между собой и создают, тем самым, условия для взаимодействия личности с музыкальным искусством.

При определении содержания курсов по выбору будущим учителям начальных классов целесообразно выделить традиционное и нетрадиционное направления, первое из которых содержит больше вероятности стихийного музыкального развития человека в социуме, связанного с тем, что оно рассчитывает на имеющиеся возможности студента и ожидает, что они умножатся сами по себе под влиянием уже сложившихся средств музыкальной среды, второе же, нетрадиционное, отличается большей управляемостью процессом воздействия музыки на человека, а значит и большей вероятностью целенаправленного развития студента. В этих условиях студент становится субъектом окружающей музыкальной среды: развивая свой внутренний мир, он одновременно проникает во внешний, познает его, ориентируется в нем. Отличие нетрадиционного пути формирования музыкальной культуры студентов от традиционного состоит в смещении акцентов с информативно-образовательного на личностно-нравственный компонент музыкального развития человека (203, 28).

Современная молодежная музыкальная среда значительно отличается от музыкальной среды предшествующих поколений тем, что традиционный механизм преемственности поколений, свойственный для музыкальной социализации человека, перестал «срабатывать». Одна из основных причин

этого кроется в отчуждении музыкальной культуры от личности, когда музыкальные произведения в среде обитания человека часто не оказывают ожидаемого воздействия на развитие личности, приводящее к тому, что сама личность перестает испытывать потребность в практическом овладении ценностями музыки. Поэтому данное исследование основывается также и на личностно-творческих культурологических концепциях. Об этом и ранее говорили Арнольдов А.И., Баллер Э.А., Бахтин М.М., Каган М.С., Коган Л.И., Лихачев Д.С., Межуев В.Н..

Музыкальная среда как средство целенаправленной подготовки творческой интеллигенции должна представлять собой совокупность разнообразных явлений окружающей человека музыкальной жизни. Такая позиция позволяет уйти от представления о музыкальной среде как монолите, одинаково воздействующем на всех, а дифференциация музыкальной среды создает широкие возможности для музыкального развития студентов.

Целесообразно изучение музыкальной культуры осуществлять по принципу: от простого к сложному. Более сложные музыкальные произведения связаны со слуховой ориентировкой индивида в акустике звучаний, распознаванием звуковых стимулов, наблюдением за динамикой звуковых событий и т.п. В данном процессе осуществляется ассоциативная связь между музыкальными и жизненными явлениями, опытом человека. Музыка, благодаря своей интонационной основе и обобщенному эмоциональному воспроизведению явлений окружающего мира, способствует появлению образных представлений, где жизненные и музыкальные впечатления повышают уровень музыкального развития человека. Проблема формирования музыкальной культуры личности органично взаимосвязана с природой творчества.

Современная музыкальная культура полицентрична. Она вбирает в себя как классические и народные жанры, так и стилевые направления массовой музыкальной культуры. Первое направление способствует

развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер человека, духовно очищает и возвышает его. Другое направление часто воздействует на организменные процессы, которые тормозят личностное развитие индивида. Последнее обстоятельство актуализировало проблему взаимосвязи нравственного музыкального развития человека, педагогизации музыкальной среды, потому что музыкальное воспитание индивида обусловлено социальными отношениям в музыкальной среде и содержание самой музыкальной среды зависит от уровня нравственно-эстетического воспитания индивидов, которые участвуют в музыкальной жизни.

На основании этого правомерно рассматривать понятие педагогизации музыкальной среды в качестве социально-педагогического результата интеграции воспитательных взаимодействий. Поскольку в окружающей среде действуют различные институты музыкальной социализации человека, целесообразно их представить в содержании образования учителей начальных классов. Музыкальная среда гетерогенна, неравновесна, открыта. Данная характеристика позволяет применять принцип дополнительности для выхода за пределы ведомственного подхода к музыкальному воспитанию предложенного ныне действующими ГОС ВПО.

Так, педагогизация музыкальной атмосферы в начальной школе проявляется в понимании, готовности и умении педагога осуществлять данный вид воспитания с учетом особенностей развития, возможностей, интересов ребенка; изучения его мотивационной сферы, поскольку наличие или отсутствие в сознании детей «этических инстанций» свидетельствуют о направляющей установке на восприятие музыкального образа; выбора формы организации занятий и содержания музыкального материала.

К середине XIX века зародились традиции русской профессиональной композиторской школы, музыкального театра, семейного музыкального воспитания. Впервые в России в это время была высказана мысль, получившая впоследствии реализацию в разнообразных явлениях музыкальной жизни общества, о важности влияния окружающей среды на

формирование личности ребенка. Анализ музыкальных традиций (уже к началу XX века в России сложились весьма разнообразные устойчивые музыкальные традиции) привел к пониманию их обширности и социальной значимости. Музыкальные традиции представляли собой совокупность музыкальных явлений, редко существующих изолировано, чаще в различных сочетаниях, образуя музыкальную среду. Некоторые направления музыкальных традиций были связаны с развитием культовой музыкальной деятельности, народными вокальными и инструментальными формами бытового музицирования, эффективной формой передачи народных музыкальных традиций из поколения в поколение.

Одной из устойчивых традиций было использование музыки в русской семье, которое представляло собой явление весьма развитое и свидетельствовало о высоком уровне культуры народа. Среди народных масс бытовое музицирование осуществлялось в основном в вокальной и инструментальной форме. Народ, не знавший музыкальной грамоты, тем не менее, сохранял традиции семейного музицирования по слуху и обучения игре на музыкальных инструментах на основе подражательности. Устным путем развивались народно-певческие традиции: широкое использование песенного искусства с отработанным механизмом его передачи из поколения в поколение, совместное (родители и дети) игровое ансамблевое музицирование доминировали в домашнем музыкальном воспитании детей, тем самым укрепляя у ребенка интерес к процессу музицирования. Применялись также «внемusикальные» приемы формирования музыкальных интересов детей: их знакомили с изготовлением и декоративным оформлением музыкальных инструментов, использовали различные жанры фольклора, посвященные музыке, музыкальным инструментам, принципам игры на них, что вносило нравственно-эстетический компонент в процесс воспитания детей в русской семье.

Имущие слои населения первоначально пренебрежительно относились не только к русским народным инструментам, но и к домашнему

музицированию, считая его уделом простых людей. Однако со временем взгляды в обществе на домашнее музицирование и на музыкальное воспитание детей демократизировались. Просветительские идеи Новикова Н.И., Радищева А.Н., Одоевского В.Ф., Белинского В.Г. и др. и их претворение в жизнь для передовых людей России стали задачей первостепенной важности. Развитие разнообразных форм домашнего музицирования, целенаправленное музыкальное воспитание в русской семье стало возможным в результате того, что у родителей под влиянием прогрессивных демократических идей, народно-педагогических традиций, развития музыкальной среды активно формировалось понимание значимости музыкального развития человека, позволявшее осуществлять домашнее музыкальное воспитание своих детей.

В ходе семейного воспитания родители использовали традиции музыкальной культуры интерпретируя их для своих домашних условий с учетом возраста и индивидуального развития ребенка, осуществляя выбор музыкальных средств для достижения цели. Немаловажным обстоятельством развития бытовых музыкальных традиций было то, что в семьях имущих слоев населения значительную роль в воспитании детей выполняли домашние музыкальные педагоги. В семьях же простых людей воспитательные функции выполняли сами родители и другие взрослые члены семьи, общины, используя при этом достаточно богатый арсенал народной педагогики.

В начале XX века произошли значительные изменения в политической, социальной, культурной жизни России, оказавшие решающее воздействие на формирование новой музыкальной среды. Нравственная направленность русского домашнего воспитания всегда была обусловлена традиционным отношением любви к ребенку, стремлением дать ему разностороннее музыкальное образование. Однако в советское время эти традиции не носили поступательного, последовательного характера, что было связано с радикальным изменением политики государства в идеологии,

образовании, культуре, социальной работе. В педагогической теории с 1917 года широко обсуждалась идея замены семейного воспитания общественным, что было связано с влиянием и распространением в то время мнения об отмирании семьи при новом общественном строе (Арманд И.Ф., Коллонтай А.И.), об обобществлении всех сторон семейного быта (Ларин Ю., Собсович С.Л.). Эти мысли высказывались на I Всероссийском съезде деятелей по охране детства в феврале 1919 г., I партийном совещании по народному образованию в декабре 1920 - январе 1921 гг. Поддерживались они как руководителями народного образования (Гринько Г.Ф., Лазуркиной Д.А.), так и некоторыми педагогами (Корниловым К.Н., Шульгиным В.Н.). Несмотря на это, прогрессивные ученые-педагоги и деятели образования (Крупская Н.К., Луначарский А.В., Блонский П.П., Шацкий С.Т. и др. (25)) проводили в жизнь идеи о незаменимости семейного воспитания, о необходимости тесного сотрудничества школы и семьи при доминирующей роли первой. Однако ни школа, ни другие образовательно-воспитательные учреждения не выполнили и принципиально не могли выполнить воспитательных функций семьи. Это привело к тому, что музыкальное воспитание ребенка в семье стало приобретать стихийный характер, все больше отдаляясь от традиционного семейного воспитания. Чаще стали возникать ситуации педагогической запущенности детей, неконтролируемость их музыкального воспитания в домашних условиях, при этом родители не всегда использовали традиции музыкального воспитания ребенка в семьях предшествующих поколений, часто отказываясь от активной роли собственного участия в воспитательном процессе, не помогая музыкальному педагогу образовательного учреждения. Бытовое музицирование взрослых и детей в его развитой форме, лучшие музыкальные традиции сохранилось лишь у некоторой части семей отечественной интеллигенции и в среде русских эмигрантов (188) (47-53).

Содержание музыкального образования в начальной школе в совокупности с конкретно-историческими социокультурными условиями

воспитания имеет принципиальное значение для общекультурного и конкретно музыкального развития ребенка.

Личностно-ориентированный подход предполагает, что основой образовательного процесса является личность обучаемого, при этом обучение осуществляется через субъект - субъектные отношения. Отсюда вовлечение ребенка в процедуру музыкального воспитания в качестве субъекта (а не объекта), цели (а не средства), активно (а не пассивно, формально). Основными движущими силами, способными принципиально изменить взаимоотношения ребенка и музыкального социума, сделать их субъектными, являются педагогически направленное и целесообразное развитие музыкальной культуры общества, что предполагает: в первую очередь корректировку и профессиональной подготовки учителей начальных классов с точки зрения формирования их музыкальной компетенции (187).

На сегодня школа является важнейшим институтом музыкальной социализации человека, первичной музыкальной социализации ребенка.

В педагогике и психологии накоплен большой исследовательский материал о музыкальных интересах и потребностях детей, о психологической структуре деятельности, специфике психолого-педагогических механизмов формирования личности и др. Теория и методика художественно-эстетического воспитания детей основываются на данных психологических исследований Выготского Л.С., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н., Мухиной В.С., Рубинштейна С.Л., Теплова Б.М., Якобсона П.М. и др., утверждавших, что если музыкальный слух, творческое воображение не будут сформированы в первые годы, то восполнить этот пробел на более поздних возрастных этапах будет трудно, а в ряде случаев и невозможно.

Их основные концептуальные положения содержат в себе утверждение о том, что индивид «присваивает» опыт материальной и духовной культуры, причем в процессе этого присвоения происходит не только накопление фактов, но и развитие художественных качеств и музыкальных способностей личности. Приобретение опыта происходит в

условиях активной деятельности по восприятию музыки, что и обуславливает музыкальное развитие ребенка.

Музыкальная среда эстетическая и эмоционально-личностная отзывчивость создают эмоциональный комфорт ребенку в мире музыки, побуждают его к творчеству. Однако развивающий эффект музыкальной среды зависит не столько от внешних условий, сколько от ситуаций общения, музыкальных заданий, творческих способов, стимулирующих музыкальное развитие ребенка. Для того, чтобы музыкальное развитие ребенка было социально и личностно детерминировано, воспитательный процесс должен включать в себя: социокультурную активность человека, проявляющуюся в способностях и направлениях (Е.А. Бодина (29)); способы сохранения культуры, накопления социального опыта и личного существования (А.И. Арнольдов, Л.П. Бучева, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев); символическую, знаковую деятельность (Л.С. Высотский); интегративное понятие, связанное с художественной информацией, качеством и направленностью эстетического опыта, ассоциативностью и чувственно-образным мышлением (А.Е. Лазарь); взаимодействие с миром людей и миром вещей (В.С. Мухина); устремление познавать, совершенствоваться в действиях (В.А. Петровский В.А.) и др. (10).

Стиль взаимодействия — учителя с учеником, воспитательная тактика: обусловлены их общей и музыкальной культурой. Чем выше музыкальная культура учителя, тем более адекватно оценивают они эмоциональную сферу детей, тем музыкально содержательнее становится занятие. Отбор музыкального материала создают основу и для нравственно-эстетического воспитания младшего школьника. При этом этическое, содержащееся в музыкальных произведениях, не входит открыто в систему убеждений личности. Происходит эстетическое переживание морального опыта личности.

На эффективность восприятия музыки в немалой степени влияет музыкальное творчество самого человека. Это процесс хотя и объективный,

но развивающийся только при соответствующих условиях, одним из которых является художественная игра, включающая взрослых и детей в процедуру творческого поиска видов исполнительской деятельности, направленных на реализацию образа музыкального произведения. Художественная игра доступна как взрослым, так и детям с музыкальной подготовкой и без нее. В самой процедуре игры на основе гуманного межличностного отношения осуществляется групповой и индивидуальный поиск адекватных музыкальному материалу исполнительских средств, расширяется круг эмоционально насыщенных представлений ребенка, актуализируется его интерес к конкретному произведению этого вида искусства и музыке в целом. В процессе художественной игры активно формируются специфические познавательные механизмы, связанные с комбинирующей деятельностью мозга, логикой музыкального мышления растущего человека, создаются условия для появления социально значимых музыкальных нормативов. Последние становятся основой для восприятия последующей музыкальной информации.

Выбор организационной формы проведения музыкальных занятий в значительной степени зависит от возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка от уровня его музыкальной культуры. Вместе с тем, для большинства детей по причине отсутствия у них устойчивого интереса к определенным видам музыкальной деятельности оптимальной является форма, способная вызвать интерес к самим занятиям, музыкальным произведениям. Поэтому конструкция музыкальных занятий базируется на принципах:

- равновесия видов музыкальной деятельности при отсутствии преобладающего звена, что позволяет объективно равномерно развивать музыкальные потребности ребенка;
- вариантности, побуждающей человека искать как можно больше творческих, исполнительских вариантов, позволяющих при минимуме

технических усилий извлечь максимум музыкальных впечатлений, вариантов восприятия музыки;

- художественности, когда на каждом занятии внимание ребенка акцентируется на красоте музыкальных образов, окружающей нас жизни, а это позволяет научить индивида эмоционально сосредоточиться на явлениях красоты.

Отбор музыкальных произведений для формирования музыкальной культуры младших школьников обусловлен нравственной целью занятий с ребенком. Для восприятия нравственного содержания окружающего мира целесообразно подбирать такие программные музыкальные произведения, каждое из которых создает своеобразие оттенков, например, времени года. При этом осень предстает у разных композиторов по-разному: как проникновенный, грустный образ расставания с летними красками («Осенняя песня» П.И. Чайковского); просветленный, яркий образ золотого времени года («Охотничья песенка» Р. Шумана); печальное настроение картины осыпающего желтые листья сада («Осенняя песня» Д.Б. Кабалевского) и т.д.

Знакомые образы животного мира воплощались легкими, изящными, «подпрыгивающими» интонациями («Шествие кузнечиков» С.С. Прокофьева); неуклюжими, с хроматическим изломом интонаций («Медведь» Д.Д. Шостаковича); спокойными, безмятежными интонациями, с характерной нисходящей мелодической линией, рисующей образ грациозной, сказочной птицы («Лебедь» К.Сен-Санса) и т.д. Чувства любви к матери, к близкому человеку пробуждают такие произведения как «Материнские ласки» А. Гречанинова, «Старая мать» Э. Грига, «Мама» П.И.Чайковского.

Планирование, отбор программных музыкальных произведений позволили Н.В. Карташеву сформулировать направления работы в начальной школе: -музыка в сказке; -сказка в музыке; -детские песни; -музыкальные театральные спектакли; -природа в музыке; -инструментальная музыка о доброте и гуманности; -музыка родного народа (народные танцевальные

мелодии, русский песенный и игровой фольклор); -комплексные музыкальные занятия; -обучение игре на музыкальном инструменте.

Кроме того, Н.В. Карташев составил структуру показателей музыкальных потребностей ребенка: музыкальный интерес, отношение к музыке, развитие музыкального слуха (звуковысотного и ритмического). Показателями музыкального интереса ребенка, по его мнению, стали: - участие в музыкальной деятельности (широкий спектр);-наличие любимого музыкального произведения и стремление его исполнить;-личное участие в музыкальных концертах; -желание посещать музыкальную школу (кружок, студию); -посещение музыкальной школы (кружка, студии); -слушание музыки по радио, телевидению; -слушание музыкальных произведений в записи, предназначенных как для детей, так и из «взрослого» репертуара; - занятия музыкой в домашних условиях с преподавателем, родителями или самостоятельно (103, 104).

В качестве критериев отношения ребенка к музыке, автор предлагает: - отношение к жанровому разнообразию воспринимаемого музыкального материала; -отношение к видам музыкальной деятельности; -отношение к музыкальному образу. При этом, как показатели музыкального слуха ребенка рассматривались: -воспроизведение голосом мелодии; -реализация музыкального образа средствами музыкальной выразительности; воспроизведение ритма музыкального произведения.

Н.В. Карташев считает, что совокупность данных показателей позволяет с известной степенью точности определить сформированность музыкальных потребностей ребенка, если учесть, что формирование музыкальных потребностей у детей начинается в раннем детстве. Весьма значительной в этом случае становится роль родителей как организаторов музыкального воспитания, поэтому музыкальные потребности детей детерминированы домашними условиями развития, интересами взрослых членов семьи, мотивами их отношения к музыкальному воспитанию,

особенностями музыкальной среды, в которой социализируется ребенок в дошкольном возрасте (95).

Исходя из этого следует отметить необходимость формирования следующих показателей музыкальной культуры учителей начальных классов в процессе их подготовки в вузе:

- наличие музыкального интереса и его направленность;
- проявление эмоциональной отзывчивости во время музыкальной деятельности;
- профессиональное участие в совместной с ребенком музыкальной деятельности;
- стремление к более полному изучению музыкального материала, способствующего успешной музыкальной деятельности;
- качество знаний, умений, навыков, способность применять их в музыкальной практике;
- отношение к различным по характеру и жанровым направлениям музыкальным произведениям и различным видам музыкальной деятельности.

Музыкальные произведения (классические, народные, современные) обладают значительным воспитательным потенциалом, причем условиями эффективности воспитательного процесса являются: субъектная роль учителя; приобретение практических навыков музицирования; создание атмосферы творческого роста ребенка. Учет этих составляющих приводит к тому, что в развитии детей обозначается тенденция к формированию музыкальных потребностей, повышается уровень взаимосвязи музыкальных и моральных знаний, усиливается интерес к программным музыкальным произведениям, средствам музыкальной выразительности, музыкально-исполнительским приемам, расширяется диапазон средств музыкальной выразительности, обогащается музыкальный репертуар, намечается линия простейшего анализа содержания музыкальных произведений.

В ходе исследований Н.В. Карташевым было обнаружено, что позитивные изменения всех составляющих показателей музыкальных

потребностей были зафиксированы только у психически здоровых детей. Это привело к необходимости использовать методику воздействия музыки на созревание высших функций мозга у детей, имеющих задержку психического развития. В основу музыкальных занятий с детьми, имеющими ЗПР, были положены принципы развития двух сенсорных систем: слуховой и тактильно-кинестетической, которые в своем сочетании способны оказать влияние на структуру интеллекта и его развитие. Специально подобранная музыка (не простая звуковая афферентация), применялась для избежания монотонии и появления в этой связи у детей негативных эмоций, развития дифференцированного торможения на контрастах музыкальных отрывков, развития мозга под активирующим воздействием эмоций, вызываемых музыкой. Учитывалось также, что громкая музыка вызывает негативные изменения в психофизиологическом статусе ребенка (92-95).

Н.В.Карташевым использовались произведения Баха, Вивальди, Глинки, Моцарта, Рахманинова, Чайковского, Шопена, Шуберта и других композиторов, фрагменты из которых чередовались по принципу контрастности темпа, ритма, плотности музыкальной фактуры и других характеристик. Вокальная музыка не использовалась и, следовательно, звучащая музыка не несла в себе конкретного смыслового содержания (пять раз в неделю по 1 часу звучала классическая музыка, громкость которой не превышала уровень фонового шума и составляла 59-67 Дб. Дети под музыку занимались лепкой, рисованием, плетением, аппликацией и другими занятиями, развивающими зрительно-моторную координацию и тактильную чувствительность). Исследователем установлено, что после воздействия усиленным сенсорным притоком в течении 10 месяцев общий показатель интеллекта (IQ) у детей повысился в среднем на 14,5%. Вербальный компонент, как функция левого полушария, у детей возрос в среднем на 9,6%. Показатель невербального интеллекта, как функции правого полушария, в экспериментальной группе детей возрос в 2,5 раза по сравнению с показателями в контрольной группе, в основном, за счет

субтестов, успешность выполнения которых зависела от объема перцептивного внимания, зрительной памяти, аналитико-синтетических способностей и пространственного воображения [исследование интеллекта проводилось по методике Векслера (детский вариант), с использованием 5 основных вербальных и 4 невербальных тестов].

Карташевым Н.В. замечено, что усиленный сенсорный приток положительно сказался на развитии высших психических функций мозга детей. Уроки музыки, построенные на сочетании воздействия музыки и координированной работы рук, явились мультисенсорными. У детей с задержкой психического развития было отмечено повышение вербального и невербального интеллекта, внимания, памяти и других функций мозга. В современной педагогике выделяются условия эффективности музыкального воспитания детей, которые целесообразно условно разделить на организационные, психолого-педагогические и педагогические.

К организационным относятся:

- изучение и выявление возможностей народных, классических мелодий в процессе музыкальной социализации молодого человека;
- наличие у учителей знаний, умений и навыков к организации и проведению музыкального воспитания ребенка в соответствии с условиями этнокультурного подхода;
- использование традиции музыкального воспитания в России, заложенных в XIX в. и создание для этого материальной базы, необходимой для осуществления;
- целенаправленная деятельность учителей начальных классов, обеспечивающих теоретическую, методическую, психолого-педагогическую поддержку детей в процессе проведения уроков музыки;
- создание системы оптимальной взаимосвязи семьи с музыкальной социальной средой.

К психолого-педагогическим относятся:

- изучение и выявление музыкальных способностей ребенка, его потребностей, умений, которые могут быть развиты, реализованы, сформированы в ходе музыкальных занятий;

- учет индивидуальных особенностей ребенка при выборе формы музыкальных занятий, видов музыкальной деятельности;

- создание возможностей для творческого роста ребенка в процессе реализации его музыкальных потребностей, способностей, интересов и умений в музыкальной деятельности;

- построение социально-значимой по своему содержанию музыкально-воспитательной работы;

- обеспечение ребенку его личной значимости в процедуре музыкального занятия;

- развитие субъектной позиции ребенка в процессе восприятия музыки.

К педагогическим относятся:

- адекватность содержания уроков музыки интересам ребенка, социальным условиям, возможностям организации воспитательной работы;

- комплексный характер музыкальной деятельности ребенка, соответствующий его индивидуальным особенностям, а также воспитательным и развивающим функциям занятий;

- сочетание индивидуальных и групповых форм в процессе организации музыкальных занятий в быту;

- оптимальное соотношение музыкально-педагогического руководства и саморазвития ребенка в процессе музыкальной деятельности;

- формирование социально ценных мотивов саморазвития ребенка в процессе организации его музыкальной деятельности;

- создание субъект-субъектных отношений между учителем и учеником на уроках музыки.

Соблюдение вышеперечисленных условий обеспечивает эффективность организации музыкального воспитания ребенка, причем

реализация указанных условий непосредственно связана с уровнем музыкальной культуры учителя.

Опираясь на современные представления об основных характеристиках педагога-музыканта, разработанных Э.Б. Абдуллиним, Ю.Б. Алиевым, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Е.А. Бодиной, Д.Б. Кабалевским, Г.М. Цыпиным и др., на основании проведенного исследования Н.В. Карташев разработал вузовскую программу подготовки музыкальных педагогов и учителей начальных классов, ориентированную на формирование у будущих педагогов-музыкантов мотивационной, музыкально-теоретической и практической готовности к организации музыкального воспитания детей (97).

В условиях неблагоприятной социальной ситуации в сфере духовного формирования подрастающего поколения происходит нарушение традиций музыкального воспитания детей и нарастание межэтнической напряженности в молодежной среде.

Таким образом, процесс музыкального воспитания, построенный на последовательном развитии музыкальной среды, продолжении традиций воспитания в быту, субъектной мотивированной роли национальной музыкальной культуры, становится фактором развития музыкальных потребностей ребенка и создает благоприятные условия для приобщения последнего к музыкальным ценностям, становления социально и духовно значимых качеств его личности. Анализ музыкальной среды позволил определить, что в процессе приобщения человека к музыкальной культуре важны присвоение, усвоение индивидом музыкальной культуры и расширение за счет этого содержания внутренней жизни субъекта социума, осознание данного содержания как способа внутренних инстанций человека.

Весьма велики возможности музыкальной среды как фактора развития личности. Так, человек в процессе формирования музыкальной культуры фиксирует не просто звуковые последовательности, а интонации, распознает не столько пространственно-временные особенности самого звукового

объекта, сколько логику интонационных высказываний и смыслы, значения, заложенные в них. Отношение человека к музыкальному звуку представляет собой не непосредственную, а символическую, «речевую» его интерпретацию. Восприятие музыки как выразительного по своей природе вида искусства, помогает познать свой внутренний мир, и понять инонациональную культуру, развить способность к сопереживанию. Процесс развития личности коррелирует с процессами, происходящими в музыкальной среде, и в результате приобщения личности к музыкальному искусству происходит адаптация, означающая стремление индивида найти в своем внутреннем мире те черты, которые свидетельствуют о высоком уровне музыкальной культуры.

Выводы по I главе.

Необходимость использования воспитательного потенциала содержащегося в музыкальных произведениях фольклорного и классического репертуара в процессе образования обусловлен тем, что музыкальное окружение человека и его внутренняя культура неразрывно связаны и взаимообусловлены. Принципиальное значение приобретает проблема педагогизации музыкальной среды, поскольку как музыкальное воспитание человека обусловлено социальными отношениями, так и содержание самой музыкальной среды зависит от уровня нравственно-эстетического воспитания людей, которые участвуют в музыкальной жизни. Музыкальное воспитание детей, процесс формирования музыкальной культуры рассматривается как культуросообразная, целостная модель музыкального мира человека, как необъемлемая часть его общей культуры. Современная социальная ситуация обусловила необходимость изменения содержания, форм и методов музыкального воспитания, что неразрывно связано с соответствующими требованиями подготовки как музыкальных работников, так и учителей начальных классов.

В ходе воспитательной работы необходимо использовать комплексный подход к организации музыкальной деятельности, органично сочетающий различные доступные детскому возрасту виды музыкальной деятельности и элементы других видов искусства. Музыкальные занятия должны реализовать творческие возможности ребенка, развить его потребности и интерес к содержанию музыкальных произведений, структура и динамика занятий должна соответствовать структуре и динамике музыкальных потребностей ребенка, что обеспечивает целостность педагогического процесса.

Рассмотрение условий и факторов формирования музыкальных потребностей ребенка показывает, что содержание музыкального воспитания и степень его организованности являются источником гуманистической взаимосвязи взрослых и детей, в которой признается самоценность и самобытность человека, его уникальность и неповторимость, что достигается путем осуществления субъект-субъектных отношений.

На успешность организации семейных музыкальных занятий влияет отбор доступного музыкального материала, тематическое его объединение в социально значимые блоки, близкие и интересные ребенку, а в содержании воспитательного процесса осуществляется единство формирования нравственного сознания, чувств и музыкальной деятельности. Со временем происходят качественные изменения уровней музыкальных потребностей ребенка: от эмоциональной привлекательности музыки к желанию заниматься музыкальной деятельностью до осознания музыкальных потребностей.

ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организационно-педагогические условия влияния музыкальной среды на нравственно-эстетическое воспитание будущих педагогов

При работе по формированию музыкальной культуры будущих учителей начальных классов необходимо учитывать их отношение к музыке, представляющее собой личностно-смысловое структурное образование. Анализ структурно-содержательных компонентов отношения к музыкальному искусству способствует уточнению главенствующих направлений в музыкальном образовании студентов. Характерные особенности отношения к музыкальному искусству могут быть объективно зафиксированы средствами педагогической диагностики. Информация о типах отношения к музыкальному искусству, о типологической структуре аудитории является педагогически целесообразным критерием для реализации дифференцированного подхода в вузе.

Мы сочли необходимым, исходя из всего вышесказанного, проанализировать известные подходы к типологическим классификациям слушателей музыки с тем, чтобы установить рациональные с педагогической

точки зрения критерии типологизации, на основе которых, в свою очередь, можно было бы выявить специфические особенности отношения к музыкальному искусству (как личностно-смысловому феномену) в его структурно-содержательных и количественных характеристиках. Мы разработали диагностические средства, позволяющие получить объективную информацию о типологических особенностях отношения студентов к музыкальному искусству, к занятиям по методике музыки и музыкальному инструменту. Для реализации поставленной цели нами была проведена серия диагностических исследований по выявлению отношения к музыкальному искусству студентов факультета педагогики и методики начального образования Армавирского государственного педагогического университета.

На основе информации, полученной в результате комплекса диагностических процедур и наблюдений за «музыкальным поведением» студентов, мы определили и дали описание структуры их музыкальных предпочтений по типу отношения к музыкальному искусству. На основе анализа типа отношения к музыкальному искусству нами были разработаны методические основы дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию студентов факультета педагогики и методики начального образования.

Под типологией (типологическая дифференциация слушателей музыки) нами понимается представление о совокупности изучаемых объектов, распределенной в виде групп (дискретных образованиях), при этом внутри групп сохраняется относительная качественная однородность объектов. Типологизация активно используется как специфический метод познания в большинстве научных отраслей (естественно-научного и социально-гуманитарного направлений). Подход к индивидуальности через типическое дает возможность выработать системно оформленное представление о личности и ее поведении в различных социальных условиях, в том числе, и в различных педагогических ситуациях. Благодаря процедурам

типологизации возможно осуществить сравнительный анализ групповых предпочтений, что позволят выявить универсальные и специфические их характеристики, свойства тенденции, закономерности. Типология, являясь научной абстракцией, условной моделью действительности, связана с упрощением реальной ситуации, сводит индивидуально-неповторимое к некоему общему, опираясь на наиболее характерные, значимые, статистически закономерные черты в целостном континуме социальных и психолого-педагогических факторов. В педагогике и психологии отнесение всего имеющегося спектра индивидуальностей к небольшому числу типических групп приводит к схематизации реальности (одни из параметров личности, в соответствии с конкретными задачами, выдвигаемыми исследователем, избираются системообразующими, другие играют вспомогательную роль, третьи опускаются как незначимые).

Если типология носит дискретный характер, то типологические группы имеют зонную природу, т.е. объединяют многочисленную совокупность индивидуальностей, у которых количественные и качественные показатели исследуемых свойств лежат в пределах условно установленных границ. Поведение представителя типологической группы далеко не всегда в полной мере соответствует поведению, характерному для типологической группы в целом: одни из представителей группы являются высокотипичными, другие - малотипичными. Важнейшим этапом в создании типологической структуры является выбор базовых типологических свойств (основы типологизации), могущими быть представленными в виде последовательности состояний (ранжирование этих состояний на зонные отрезки и позволяет говорить о типах).

В истории науки подходы к проблеме типологизации слушателей музыки могут быть сгруппированы в четыре направления. Прежде всего, это подходы, изучающие социальные и социально-психологические аспекты типологизации, затем, подходы, основанные на психологическом ракурсе проблемы, в-третьих, подходы, исследующие психофизиологические

предпосылки дифференциации слушателей; и, наконец, работы, пытающиеся учесть характеристики слушателей музыки в совокупности. Вслед за Александровым Е.П. к недостаткам большинства имеющихся типологий слушателей музыки мы относим: а) отсутствие четкой теоретической модели типологического свойства, что приводит к произвольности в подборе типобразующих признаков и, как следствие, к нерядоположенности формируемых групп; б) попытки учесть все или же большинство детерминант, определяющих отношение в системе «музыкальное искусство - слушатель», снижают возможности практического применения разработанных типологических структур в педагогическом процессе (8).

Типологии, цель которых дать преподавателю объективные ориентиры для организации учебно-воспитательного процесса, базируются на личностной модели, целенаправленно формируемой у студентов, что, собственно, и позволяет отобрать критерии, необходимые и достаточные (в количественном и качественном отношениях) как для типологизации изучаемых объектов, так и для педагогической интерпретации получаемых данных. В типологических структурах, в той или иной степени ориентированных на учебно-воспитательную практику, типологическим свойством нами избрано отношение личности к музыкальному искусству, а также явления прямо или косвенно связанные с указанным отношением. В научной литературе отношения, как правило, рассматриваются с двух точек зрения, одна из которых содержит характеристику объективной, реально существующей связи между явлениями действительности (естественнонаучный подход); другая вскрывает особенности субъективной, личной позиции индивида. В психолого-педагогической науке отношение - феномен, интегрирующий в себе существенные черты личности и выполняющий регулятивную функцию, т.е. выступающий основной детерминантой поведения и переживаний человека в различных условиях, оказывающий решающее влияние на протекание субъективных процессов любой направленности (познавательных, эмоциональных, волевых).

При научном анализе личностного явления необходимо предварительно расчленить целостный комплекс на необходимое и достаточное количество составляющих и избрать определенную последовательность в их характеристике. Структурно-содержательные стороны отношения (к музыке, в частности) как личностно-смыслового явления, формируемого у студентов в ходе нравственно-эстетического воспитания, акцентируют целеполагающие установки учебно-воспитательного процесса, опосредуют поиск и отбор методических средств. Такого рода анализ дает основания для разработки процедур диагностики отношения студентов к музыке; в отсутствие измерительных операций. - тщетны усилия по доказательству эффективности предлагаемых методик обучения и воспитания.

Отношения личности в художественных коммуникациях могут интерпретироваться как специфический вид диспозиционных образований, в которых реализуется единство художественного объекта и соответствующей «сущностной силы» человека. Так как окраска целостного отношения зависит от уровня развития способности индивида к адекватному отражению многоярусной «чувственной ткани» произведения, то, видимо, следует интерпретировать отношение личности к художественным объектам как структуру, включающую в себя следующие компоненты: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), сенсорный (чувственный), которые, несмотря на их итоговую монолитностью обладают в то же время определенной самостоятельностью. В конкретных случаях отдельные составляющие могут выходить на первый план, играть доминирующую роль в окраске отношения в целом, при этом качественный и количественный анализ уровня развития каждого из компонентов у личности позволяет квалифицировать характерные черты ее целостного отношения.

В отношении личности к музыкальным художественным объектам ведущим является аффективный компонент. Таким образом, в иерархии эмоциональных проявлений личности к музыке намечается, по крайней мере,

три качественных уровня: эмоциональные реакции на отдельные параметры музыкальной информации (динамика звука, высотные характеристики, объем, длительность, тембр, темп движения, особенности метро-ритмической пульсации, лад, интонационные обороты, мелодия и пр.); эмоциональные реакции, связанные с пониманием слушателем «технологических основ» организации музыки, что обеспечивается наличием специальных музыкальных знаний, умений и навыков музыкального восприятия; эмоциональные реакции на смыслообразующий, идейно-образный слой музыкального произведения. Эмоциональные реакции на драматургию музыкального произведения принимают законченное оформление, когда к ним подключаются ассоциативный и личностный опыт эмоциональных переживаний, зафиксированный в психологической структуре личности и восстанавливающийся в ходе коммуникации в виде представления о них.

Эстетическое отношение - всегда чувственно-логическое (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др. (48, 31)), поэтому подключение когнитивного компонента позволяет произвести отбор из тезауруса имеющихся у него знаний, те, которые адекватны ситуации и способствуют осознанию музыкального произведения. Знания являются фундаментом для осуществления основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация, оценка). Система восприятия слушателя музыки многопараметрна, но в качестве основных в ней выступают специальные эстетико-искусствоведческие и музыкальные знания: 1. Эстетические знания (на уровне философского обобщения); 2. Искусствоведческие знания, относящиеся к другим видам искусства и, в той или иной степени, опосредующие качественные особенности художественного восприятия и отношения. 3. Музыкально-исторические и музыкально-критические знания. 4. Музыкально-теоретические знания, вскрывающие технологические, процедурные особенности музыки. 5. Знания - формализованные слуховые представления («памятки») некоторого круга интонаций, музыкальных произведений и их фрагментов, способных

произвольно воспроизводиться в сознании человека, либо узнаваться при их непосредственном предъявлении. Такие знания формируются на базе механизма сворачивания, интериоризации, архивирования.

Эстетическое отношение не может сформироваться вне отражения. Отражение обеспечивается развитыми и настроенными соответственно природе эстетики предмета сенсорными механизмами, которые и позволяют моделировать параметры отражаемого явления. Моделирование осуществляется за счет мышечных действий голосового аппарата. Вокализация музыки в сознании человека синтезируется с сигналами, поступающими от органов слуха. В раннем возрасте моделирующие действия голоса, как правило, проявляются активно, а затем, по мере накопления опыта восприятия, переводятся в план внутреннего, слабо проявляемого внешне, моделирования - интериоризируются. Мышечная вокальная моторика лежит в основе формирования способности к внутреннеслуховому представлению звуковой ткани. В формировании музыкально-слухового представления исследователи отмечают три этапа: 1) характеризуется активным функционированием вокального аппарата (громким пропеванием), 2) появляется активная мышечная установка вокального аппарата (беззвучное пение), 3) происходит «свертывание» моделирующих действий в вид внутренних представлений высоты, тембра и т.д. Для формирования отношения важной является способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями.

Если принимать во внимание только два крайних уровня из возможных по шкале оценок, характеризующих степень развития конкретного компонента отношения (типообразующего признака): удовлетворительно - неудовлетворительно (+ -), то теоретически возможная модель типологии будет укладываться в восемь позиций. Эта модель имеет, с одной стороны, гипотетический, а с другой, - универсальный характер, т.к. может быть использована при анализе отношения к музыке в различных

социальных группах, а также и при типологическом анализе отношения к другим видам искусства.

1-й тип Аффективный компонент	+	2-ой тип Аффективный компонент	+
Когнитивный компонент	+	Когнитивный компонент	+
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	-
3-й тип Аффективный компонент	+	4-ый тип Аффективный компонент	+
Когнитивный компонент		Когнитивный компонент	
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	+
5-й тип Аффективный компонент	+	6-й тип Аффективный компонент	+
Когнитивный компонент		Когнитивный компонент	
Сенсорный компонент	-	Сенсорный компонент	-
7-й тип Аффективный компонент	-	8-й тип Аффективный компонент	-
Когнитивный компонент	-	Когнитивный компонент	-
Сенсорный компонент	+	Сенсорный компонент	-

Для диагностики уровня развития отношения студентов к музыкальному искусству нами использовались тестовые методики, представляющие собой стандартизированные задания, рассчитанные на решение в заданный временной интервал. Тестированием мы преследовали следующие цели: а) изучение отношения к процессу обучения, к учебному предмету, стилю учебной деятельности и пр., б) получение объективной информации о результатах формирования музыкальной культуры; в) целенаправленное упражнение свойств и способностей.

В контексте концепции о трехкомпонентной структуре отношения к музыке нами разработана комплексная диагностика, направленная на выявление параметров развития каждого компонента. Анализ отношения студентов к музыкальному искусству интерпретируется нами как критерий для дифференциации музыкального воспитания.

Студенческий возраст - один из наиболее важных периодов в становлении личности человека. Трудности, с которыми сталкиваются

студенты, оказывают значимое влияние на ход учебно-воспитательного процесса, окрашивают его в специфические тона и подлежат учету в ходе организации дифференцированного подхода. Тем не менее, именно этот возраст благоприятен для формирования системы отношений, ценностных ориентаций личности: доминирующими мотивационно-смысловыми структурами являются те, которые направлены на собственную личность, далее - мотивация, связанная с общением, и затем - деловая мотивация, относящаяся к решению учебных и других задач.

Развитие самосознания и склонность студентов к анализу своей внутренней жизни способствует тому, что этот возраст становится сензитивен к восприятию искусства. В контактах с художественным произведением студентов начинает больше интересовать психологическое содержание, чем предметно-фабульная сторона. Музыка выходит на первое место в предпочтениях среди других видов искусства: ее выбирают 54% респондентов, в то время как кино - 51%, литературу - 36%, театр - 15%, изобразительное искусство - 4-5%. Контакты с музыкальными произведениями, по сравнению с произведениями других видов искусства, доминируют как в частотном, так и во временном смыслах.

Характерной для студентов является ориентация на художественные предпочтения социальных групп своего круга общения, референтных групп. Существование в музыкальном искусстве самостоятельных направлений, специально адресованных молодежи, показывает насколько важна музыка для ее самоидентификации. Музыка для молодежи отличается повышенной эмоциональной экспрессивностью, метроритмической напряженностью, возбуждающей динамикой, что дает юноше или девушке возможность оформить и выразить свою повышенную тревожность, эмоции, переживания. Посещение коллективных мероприятий в этот период является важным способом межличностных коммуникаций, поэтому компетентность студента в музыкальной сфере нередко способствует занятию им лидирующего положения среди сверстников.

Опишем общие тенденции в отношении студентов к музыкальным занятиям: 1. Наблюдается значительный разброс во мнениях, что свидетельствует о наличии достаточно жесткой взаимосвязи между качеством работы преподавателя и отношением к музыке, причем девушки более положительно относятся к занятиям музыки, чем юноши. 2. Студенты не всегда бывают удовлетворены музыкальным материалом, демонстрируемым им на занятиях. Несмотря на отчетливо просматривающуюся ориентацию на легкую музыку, очевидно, что такая направленность не заслоняет собой включенного в программу обучения классического репертуара. Большинство респондентов не проявляют желания ограничить музыкальный репертуар только популярными в их среде музыкальными жанрами. В то же время значительная часть опрошенных считает, что прогрессирующие музыкальные жанры, направления в музыкальном искусстве, конкретные произведения национальной музыкальной культуры или творчество народных исполнителей не представлены или недостаточно представлены. 3. Низкая оценка студентами речевой деятельности преподавателей и столь же низкая оценка ими проблемных ситуаций, формируемых на музыкальных занятиях. 4. Наиболее предпочитаемым видом деятельности на занятиях является слушание. Таким образом, достаточно обширный и высококачественный музыкальный материал, включенный в программу музыкального обучения на факультете педагогики и методики начального образования, слабо влияет на формирование целостного отношения к музыке и плохо сохраняется в памяти студентов. В перспективе - тенденция к снижению интереса к серьезной музыке, хотя эмоционально-образная сфера классических образцов музыкальной культуры доступна для восприятия большей части опрошенных. 5. Около трети опрошенных респондентов смогли зафиксировать историко-культурную информацию, входящую в содержательную часть программы по музыке. 6. Обнаруживаются параллельно существующие слушательские установки - в произведениях

классического репертуара доминирует установка на произведение и авторский стиль, в легкой музыке - установка на исполнителя и исполнительский стиль. 7. Девушки, чаще обнаруживающие склонность к певческому музицированию (и, следовательно, лучше отработавшие механизмы моделирования звуковой ткани), более качественно справлялись с тест-зданиями, в которых мы просили их зарегистрировать различные стороны (в том числе и дефектные) музыкальных фрагментов (точность звуковысотного и ритмического рисунков мелодии, адекватность гармонической структуры мелодии, структурную организацию музыкального произведения). 8. Лидирующее положение в досуговой деятельности занимает прослушивание фонозаписей. 9. Фиксируется в ряде случаев пренебрежительное отношение к собственной национальной музыкальной культуре.

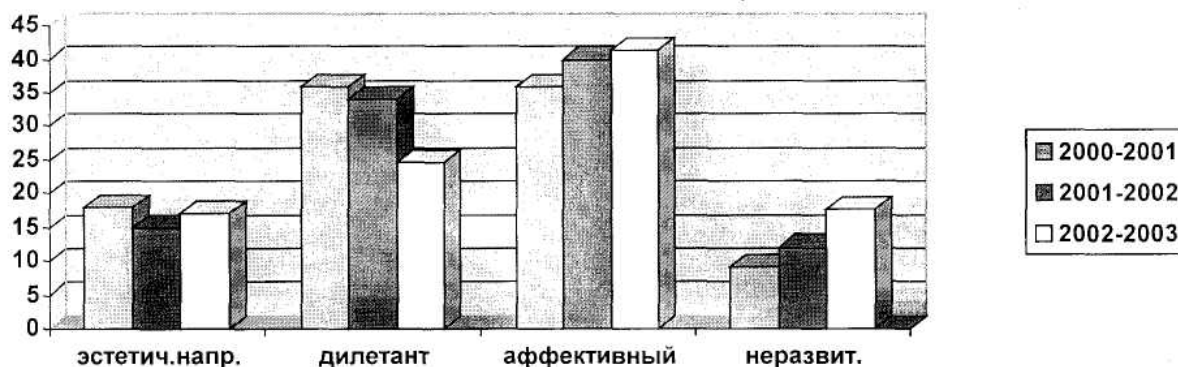
Типологический анализ (внутренняя дифференциация) предназначена для педагогов, т.к. осознание студентами типологической дифференциации в молодежном коллективе способно внести нежелательные в педагогическом смысле акценты во взаимоотношении среди студентов (у одних возможно формирование чувства элитарности, у других - ущербности и т.д. за счет наличия у них «не тех» предпочтений).

На констатирующем этапе эксперимента (срезы проводились в течении 3-х лет) установлены четыре типа отношения (Рис.1):

Первая группа (условное название – студенты с «эстетически направленным типом отношения») характеризуется удовлетворительным уровнем развития всех трех компонентов отношения к музыке: ее представители обладают отчетливо выраженным эмоциональным откликом на музыку, адекватно воспринимают основные компоненты музыкальной драматургии, у них сформирована развернутая система музыкальных знаний, развита сенсорная сфера, имеется значительный слуховой опыт (с учетом требований ГОС ВПО по музыке для данной специальности). Круг музыкальных предпочтений этих студентов, как

правило, не находится в жесткой зависимости от жанровой и стилистической принадлежности произведения.

Рисунок № 1.



Наблюдения за респондентами данной типологической группы показывают, что они проявляют повышенную активность на занятиях музыки, занятиях факультативов. Музыка находит у них живой отклик, ее обсуждение нередко приобретает вид увлекательных дискуссий, они охотно соглашаются выступать с докладами, содокладами, подбирают иллюстративный материал к изучаемым темам, проявляя при этом немалую творческую инициативу. Выступление с докладом перед аудиторией является важным стимулом для активизации познавательной деятельности этих студентов. Осуществляя подготовку к докладу, выступающий прорабатывает по рекомендации преподавателя обширный материал, который удовлетворяет его потребность в получении новых знаний. Педагогическая целесообразность привлечения этих обучаемых к лекторской деятельности объясняется еще и тем, что, учитывая разнообразие их музыкальных интересов, а также структурные особенности аудитории, в которой ведется работа (в ней нередко широко представлены студенты из менее подготовленных типологических групп), далеко не всегда появляется возможность включить в содержание занятий интересующий их материал. Практика убеждает, что этот тип обучаемых может выступать в качестве опорного звена в деятельности преподавателя: наличие таких студентов обеспечивает формирование активности у всех групп слушателей,

способствует созданию творчески благоприятной атмосферы. Тем не менее, принадлежность респондентов к той или иной группе не означает жестко сформированную привязанности к определенному типу музыки. В этом возрасте (при отсутствии постоянного внимания со стороны преподавателя) возможны самые различные трансформации, в связи с чем указанный тип студентов должен являться объектом постоянного внимания и наблюдений со стороны преподавателя.

Респонденты, принадлежащие ко **второй группе** («дилетанты»), характеризуются удовлетворительным уровнем развития аффективного и сенсорного компонентов отношения к музыке, но недостаточным запасом музыкальных знаний. Среди называемых этими студентами любимых произведений фигурируют высокохудожественные образцы серьезной музыки. Однако, вследствие узости их круга, высокой степени их популярности во многих возрастных и социальных группах, можно предположить, что имеют место элементы формальной ориентации на некий шаблон, выбор которого заведомо не осуждаем. Эти респонденты значительно чаще называют в качестве предпочитаемых произведения, относящиеся к жанру легкой музыки; ими упоминается большое количество ВИА, групп и отдельных исполнителей, причем, преимущественно тех, которые получили высокую общественную оценку, творческая манера которых и репертуар отличаются высоким уровнем художественного вкуса. Студенты-дилетанты нередко весьма категоричны в оценках художественных явлений. Обнаруживается тенденция, что критерием художественно ценного в музыке для них выступает не внутренний слой эмоционально-образного содержания, а внешнее звуковое оформление музыки: характерность ритмического и мелодического рисунка, аранжировка, состав исполнителей и т.д. В частности, невысоки их оценки современной серьезной музыки, что они сами объясняют наличием напряженной диссонансности, широко в ней используемой. Тем не менее, это не является свидетельством того, что образный строй современной серьезной

музыки им недоступен. Удовлетворительное развитие сенсорного компонента отношения объясняется тем, что представители этой группы имеют достаточно большой опыт общения с легкой музыкой, хотя произведения, условно относимые к этому жанру, неоднородны по уровню драматургической сложности, музыкальному языку и наряду с непритязательными подделками встречаются глубокие по содержанию, сложные по форме композиции. Среди студентов этого типа много довольно искусственных в сфере ритма и тембра (учитывая широкое применение в легкой музыке традиционных акустических и современных электронных музыкальных инструментов с богатым спектром возможных тембросочетаний), аранжировки (искусство авторской аранжировки начинает постепенно оцениваться уже на уровне композиторского творчества) и даже формы (некоторые ансамбли и группы, популярные в среде студенческой молодежи, в своих композициях нередко используют сложные музыкальные формы).

У респондентов этой группы доминирующим является развитие познавательного компонента отношения, поэтому формирование системно оформленных знаний, увязанных со знаниями об общем культурно-историческом процессе, подразумевает подключение к анализу музыкальных явлений сведений, полученных на лекционных и практических занятиях по смежным дисциплинам (прежде всего МХК). Так, анализ музыкального произведения, предлагаемого для прослушивания, может затрагивать следующие характеристики: 1) общественного и культурно-исторически-временного фона создания произведения; 2) этапа в жизни и творчестве композитора, создавшего произведение, основных черт его стиля, места произведения в творчестве композитора; 3) драматургии произведения и анализ выразительных, языковых средств.

Опора на уже имеющиеся у студентов знания позволяет, с одной стороны, сформировать у них чувство уверенности в своих силах, а с другой

-познавательный интерес довольно высокого уровня, причем важное значение имеет узнавание ими хорошо известного в новом материале.

Третья группа («аффективный тип») характеризуется удовлетворительным развитием аффективного компонента отношения к музыке при недостаточном развитии когнитивного и сенсорного компонентов. Музыка вызывает у таких студентов поток переживаний, но рациональная сфера используется ими довольно редко. Прежде всего, в музыке они ориентируются на получение приятных ощущений и не стремятся понять смысл произведения, поэтому среди их музыкальных предпочтений преимущественны произведения, относящиеся к жанру легкой музыки, к тому же чаще всего они ссылаются на композиции, наиболее популярные в продолжение ближайших двух лет. Набор их музыкальных предпочтений мало зависит от идейно-художественного уровня произведений - высокохудожественные произведения соседствуют с низкопробными, что еще раз доказывает ситуативность выбора и эмоциональной окраски отношений. Их эмоциональной активности часто сопутствует весьма развитая фантазия, при этом музыка, выступив причиной выстраивания в сознании своеобразной событийной канвы, отодвигается на второй план: студентов фантазируют более или менее связные сюжетные линии, которые лишь в общей форме отражают общий эмоциональный настрой произведения. В их памяти лучше усваивается не сама музыка, а созданная их воображением программа: при отсутствии ярких эмоционально окрашенных эпизодов в произведении и соответствующего жизненного и ассоциативного опыта, слушательское внимание «отключается» и произведение остается часто непонятым. Всем этим объясняется их склонность к прослушиванию произведений программно-иллюстративного плана, а музыка, носящая философско-созерцательный характер, вызывает у них сдержанную оценку. Тем не менее, выбор из задаваемого набора вероятностных образных сфер прослушиваемых музыкальных произведений, весьма часто оказывается удачным, что говорит о наличии возможностей для

непротиворечивого отражения образного строя музыки. Студенты этого типа чаще всего не испытывают стремления углубить свое понимание музыкального искусства.

Изначально главной задачей педагога является нарушение самоуспокоенности обучаемых: необходимо вызвать у них неудовлетворенность своими познаниями в музыке, активизировав сенсорную сферу. Студенты с отношением аффективного типа не испытывают серьезных затруднений в выявлении образных характеристик отдельных тематических построений, хотя для них довольно сложно сопоставление тем и выявление роли темы в драматургической концепции произведения, поэтому следует целенаправленно формировать навыки анализа формы музыкального произведения, вскрывая при этом значение формы для воплощения драматургического замысла композитора.

Респонденты **четвертой группы** («неразвитое отношение») обнаруживают недостаточное развитие всех трех компонентов отношения: они убеждены в отсутствии у них музыкальной одаренности и высказываются весьма критически о своем музыкальном развитии, причем именно эта уверенность приводит к самоуспокоенности - нет даже попыток глубже разобраться в музыкальном искусстве (для них характерны ориентации на другие сферы деятельности, не связанные прямо с художественной культурой: спортивную, техническую и пр.). Эмоциональные проявления в отношении музыки у этих студентов отсутствуют неполностью, но круг музыкальных произведений, на который эти респонденты реагируют положительно, крайне узок. У них обнаруживается высокий уровень конформности в предпочтениях (ссылки на творчество различных исполнительских коллективов и солистов отнюдь не всегда говорят о реальных симпатиях этих учащихся в области музыки, являясь, скорее, следствием ориентации на мнение других, авторитетных для них в этой отрасли знания, лиц). В работе с этой группой студентов ведущую роль играет выдвижение образцов для подражания, социально значимых

ориентиров, тогда отношение к культуре в целом (и музыкальной, в частности) будет иметь заражающее воздействие. Потом необходимо воспитать избирательность эмоционального отклика на музыку, для чего могут быть использованы несложные, но эмоционально насыщенные произведения, представляющие жанры, в которых объединяется музыка и поэтический текст, музыка и драматическое действие и пр., либо композиции, имеющие яркую «биографию», при этом информационное воздействие должно минимализироваться.

В реальной учебной деятельности преподаватель работает с академической группой, в которой присутствуют представители всех указанных выше типов студентов, поэтому методические подходы, базирующиеся на типологической дифференциации, условно могут быть сведены к трем основным группам: а) обеспечивающие дифференциацию деятельности студентов на занятиях в связи с их особенностями, б) позволяющие совместить интересы различных групп в ходе коллективных занятий, в) обеспечивающие взаимодействие студентов различных групп.

Нами в эксперименте использовался сравнительный анализ отношения к музыке и музыкальных предпочтений в экспериментальной и контрольной группах. В первой реализован дифференцированный подход на базе детального изучения и текущего контроля состояния и развития отношений студентов к музыке, во второй - работа велась по традиционным методикам без учета типологии. Динамика развития отношения к музыке контролировалась диагностическими срезами (4 - в течение учебного года), что позволяло учитывать результаты учебно-воспитательной работы и корректировать процесс формирования музыкальной культуры у будущих учителей.

Курсы по выбору являются наиболее динамичным видом дифференцированного обучения: методика и содержание занятий предоставляют возможность создать программу, максимально соответствующую особенностям развития и потребностям студентов.

Логическая схематизация помогает реализовать три принципа организации программ (исторический, ретроспективный, тематический), последний из которых, с точки зрения дифференцированного подхода, является наиболее приемлемым, обеспечивая поэтапность продвижения от простого к сложному, от безусловно принимаемого к явлениям музыкальной культуры, лежащим пока за пределами сложившихся у них вкусовых предпочтений и стереотипов.

Нами также был разработан курс по выбору, рассчитанный на одно занятие в неделю в течение учебного года. Последовательность разделов обеспечивала продвижение от постижения философско-эстетических и нравственных вопросов бытования музыки в обществе до формирования у студентов слуховых навыков музыкального анализа, который постепенно все более усложнялся, захватывая ранее недоступные им сферы.

Весьма трудно (часто и невозможно) добиться предварительного отбора студентов в соответствии с типологической классификацией на основе диагностических процедур. Дифференцированный подход в условиях массовой работы требует смещения акцентов с психологических характеристик отношений студентов на социальные и социально-психологические. В этом случае аудиторию необходимо рассматривать как гомогенную группу с определенными характеристиками, представляющими интерес для преподавателя.

Кроме всего перечисленного выше, на наш взгляд, необходимо учитывать также некоторые методические условия (недооценка которых отрицательно сказывается на результативности усилий преподавателя), играющие важную роль при организации любой формы массовых мероприятий по музыкальному воспитанию: 1. Создание атмосферы праздника, связанной с формированием у студентов определенных ожиданий: оформление помещения, костюма, анонсирование интригующих подробностей предстоящего мероприятия и т.д. 2. Учет в тематике, методике проведения и форме мероприятий психологических и возрастных, а также

сложившейся структуры художественных интересов участников (опора на близкую им образную сферу, планирование смен видов деятельности участников, внимание к проявлениям творчества и т.п.). 3. Целенаправленное упражнение эмоционально-оценочной и познавательной активности участников массового мероприятия посредством направленных проблемных ситуаций (выполнение мыслительных операций сравнения, сопоставления, оценки, анализа и т.д.). 4. Установление обратной связи посредством анкетирования, карточек, сочинений, посвященных мероприятию или темам, затронутым на нем и т.п. 5. Отражение в информационных источниках содержания, тематики, хода, впечатлений участников проведенного мероприятия. 6. Поощрение организаторов и участников мероприятия. 7. Планирование количества возможных участников.

Все это возможно при позитивном отношении к внедрению дифференцированного подхода в практику преподавателей соответствующих дисциплин. Тем не менее, предварительный опрос (до диагностических процедур и разъяснительной работы) обнаружил ограниченный интерес преподавателей к данной проблеме недостаточное понимание ими операционных действий. Из опрошенных нами в 2001 году 25 преподавателей музыки Армавирского государственного педагогического университета лишь 4 (56%) высказали желание более подробно ознакомиться с методикой дифференцированного подхода, 8 (32%) смогли в самых общих чертах охарактеризовать его смысл и отозвались положительно о возможностях его применения. Даже пассивное присутствие преподавателей музыки на диагностических процедурах стимулировало рост интереса к проблеме. Наряду с лекционными занятиями выполнялись практические работы, направленные на: а) создание, статистическую и экспертную проверку диагностических инструментов (тестов, различного рода заданий и упражнений, кроссвордов и т.п., призванных диагностировать отношение к музыкальному искусству или отдельные его компоненты), ориентированных на определенные исследовательские задачи, конкретную группу студентов,

б) разработку сценарно-программного материала (занятий музыки, курсов по выбору, массовых студенческих мероприятий), в котором учитывались типологические особенности конкретной группы студентов, в) анализ лекционных и практических занятий на факультете.

Особенный интерес вызвал сопоставительный анализ результатов учебно-воспитательного процесса, вскрывающий общую диагностическую картину в целом. В рамках занятий, мы провели работу среди преподавателей, направленную на разъяснение методических аспектов дифференцированного подхода. В результате большинство преподавателей музыки высказали мнение, что сложности первых этапов оправдываются в дальнейшем более четким подбором и детализацией методических средств, снижением общих трудозатрат, повышением качества педагогического труда.

Таким образом, педагогически направленные процедуры типологизации являются информационной базой для индивидуализации музыкального обучения и воспитания; применение их в педагогическом процессе соответствует целевым установкам личностно-ориентированной педагогики. В процессе формирования музыкальной культуры студентов дифференцированный подход обретает особую актуальность вследствие ряда социально-психологических особенностей. Операционная модель дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию представляет собой взаимообусловленные организационные действия преподавателя, основывающиеся на анализе типологических структур студентов: а) определение актуальных типообразующих свойств, б) диагностика указанных свойств и установление количественных границ для оценки развития типообразующих свойств, в) формирование и описание типологических структур, г) разработка и отбор из имеющихся методических средств адекватных типологизированной ситуации, д) реализация разработанных и отобранных методических средств в педагогической практике, е) организация текущего контроля за ходом корректировки формирования музыкальной культуры студентов, ж) корректировка учебно-

воспитательного воздействия в соответствии с информацией, полученной в результате текущего контроля. Педагогически целесообразной является типологизация студентов по характеру их отношения к музыке, которая позволяет интерпретировать его как структурное личностно-смысловое образование, компоненты структуры (аффективный, когнитивный и сенсорный), а оценка качественных уровней в развитии у будущих учителей, указанных компонентой, позволяет сформировать типологические структуры. Дифференциация педагогического воздействия в музыкальном воспитании может быть реализована в условиях различных форм работы, при этом отбор педагогических средств опосредуется как типологическим составом академической группы, так и специфическими особенностями конкретной формы работы. Структура типообразующих критериев в музыкальном воспитании студентов не является жестко фиксированной, зависит от формы занятий и количества участников, причем массовые формы работы требуют акцентирования в педагогическом воздействии на социально-психологические и национальные характеристики участников.

2.2. Технология формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования

Рассмотренные ранее теоретические положения о формировании музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования, возможностях музыкальной среды и музыкальных занятий, а также анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, определили необходимость создания технологии формирования музыкальной культуры с учетом современных требований, а также обоснования педагогических условий для развития у студентов эстетического вкуса.

Для реализации поставленной цели нам представляется важным решить следующие задачи:

- разработать и апробировать в Армавирском государственном педагогическом университете курс по выбору «Музыкальная культура народов Северного Кавказа»;

- выявить возможности формирования музыкальной культуры студентов в процессе преподавания базовых дисциплин, при организации внеучебной работы, при создании культуросообразной образовательно-воспитательной среды вуза;

- отобрать и апробировать формы и методы изучения музыкальной культуры, обеспечивающие самореализацию личностью студента, его эстетического потенциала и способствующие повышению уровня музыкальной культуры с учетом современных требований.

Решение вышеуказанных задач составило три этапа формирующего эксперимента.

Целью первого этапа являлось создание программы курса по выбору «Музыкальная культура народов Северного Кавказа». При разработке курса по выбору мы опирались на следующие методологические положения:

- концепцию возрождения гражданина, человека культуры и нравственности (Е.В. Бондаревская) (39);

- концепцию личностно ориентированного взаимодействия (В.А. Петровский, В.К. Калинин) (149);

- концепцию деятельностного подхода как основы эмоционально-эстетического отношения к действительности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) (157);

- концепцию культурно-исторического развития личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин) (48).

Целью программы разработанного нами курса по выбору являлось формирование межэтнической толерантности средствами музыкального искусства, так как именно музыка одновременно оказывает воздействие на рациональную, эмоциональную и волевую сферы человека. Отсюда смысл проектирующей программы состоял в том, чтобы передать студентам

необходимый минимум знаний и представлений в области народной музыки, которые бы позволили активизировать творческие способности студентов, эффективно формировать их художественно-эстетический вкус, помогли освоить национальные и эстетические ценности, заложенные в музыкальных произведениях народов Северного Кавказа, а также подготовить молодежь к выполнению созидательной, общественно полезной деятельности.

В связи с этими **задачами** курса явились:

- создание необходимой теоретической базы для ориентации молодежи в народной музыке для выработки определенных критериев в эстетическом освоении действительности;
- развитие эмоционально-волевой сферы студентов, их отношения к миру, другим людям, самому себе;
- развитие образного мышления, эстетического суждения и вкуса, дающих возможность познания красоты и национальных идеалов.

Теоретическая модель курса по выбору выстраивалась на основе ряда принципов:

- принципа гуманизации – воспитания личности студента в атмосфере высокой гуманитарной культуры, на основе широкой гуманизации вузовского образования;
- принципа эстетизации – наполнения жизни студентов широкой палитрой эмоционально-эстетических переживаний, вызывающих стремление к состоянию гармонии;
- принципа культуросообразности – постепенного, последовательного освоения студентами общечеловеческих ценностей национальной и мировой музыкальной культуры;
- принципа интеграции – комплексного освоения студентами русской музыкальной культуры во взаимосвязи с произведениями народов Северного Кавказа, использования разносторонних связей с предметами гуманитарного цикла.

Содержание разработанного нами курса по выбору включало в себя введение и два блока: «Основы национальной музыкальной культуры» и «Музыка как важнейшее средство нравственно-эстетического воспитания молодежи».

Программа курса по выбору выстраивалась по следующим разделам и темам:

Раздел I. Основы национальной музыкальной культуры.

1. Введение. Актуальность спецкурса, его цели и задачи.
2. Общее представление о национальной музыке, ее роль в развитии личности.
3. Зарождение и развитие музыкальной культуры народов Северного Кавказа (на материале Карачаево-Балкарских и адыгских народных песен и мелодий).
4. Формирование музыкальной культуры как процесс гармонизации взаимоотношений человека с миром.
5. Интеграция национального и общечеловеческого в искусстве и ее результаты.

Раздел II. Музыкальное искусство как важнейшее средство нравственно-эстетического воспитания молодежи.

1. Музыка как образная модель человеческой жизнедеятельности, способ освоения окружающего мира.
2. Средства воздействия музыки на внутренний мир человека.
3. Жизнь человеческого духа в мелодии и ритмике народных музыкальных произведений.
4. Единство духа и тела в музыкальной пластике (привлекаемые виды искусства: хореография, народный танец, балет).

В программе нами предусмотрены такие формы изучения материала, как лекции, практические занятия и семинары. Студенты получили возможность выбирать темы для творческих работ – рефератов. В помощь им

мы предложили список литературных источников отечественных и зарубежных авторов.

Данный курс по выбору был апробирован нами в двух экспериментальных группах (101,201) Армавирского государственного педагогического университета. Он рекомендуется для прохождения на 1-3 курсах факультета педагогики и методики начального образования, так как именно в этот временной период имеются наиболее благоприятные социально-психологические предпосылки в плане формирования музыкальной культуры.

Цель второго этапа формирующего эксперимента – отбор и апробация форм и методов обучения, обеспечивающих самореализацию эстетического потенциала студентов, способствующих повышению уровня восприятия музыкальных произведений по каждому из выделенных нами критериев (интеллектуальному, эмоционально-чувственному, деятельностно-волевому).

Реализация поставленной цели осуществлялась на основе следующих принципов:

- Культурологического принципа, предполагающего опору на мировые художественные ценности, интегративное единство общечеловеческого, национального и личностного начала;
- Принципа личностно-деятельностного подхода, который состоит в том, что развитие эмоций и чувств, усвоение моральных и эстетических ценностей осуществляется через деятельность, в основе которой заложен механизм самореализации;
- Принципа индивидуализации, требующего учета уровня личностного, эмоционально-эстетического развития каждого студента, сформированности его эстетических потребностей, интересов, что отражается в вариативно-дифференцированном содержании методики.

С помощью отобранных нами форм и методов воспитания и обучения реализовывалось содержание программы спецкурса.

Используемые нами методы можно условно разделить на три основные группы: методы убеждений, методы упражнений, методы оценки и самооценки. Эти методы позволили нам осуществлять комплексное воздействие на личность студентов.

Из методов убеждения нами были использованы прослушивание музыкальных произведений, диспут, индивидуальные консультации, которые преследовали своей целью непосредственное приобщение к нравственно-эстетическим ценностям музыкального искусства для выработки у студентов высоких ценностных критериев и норм социальной жизни. Важным моментом при этом является выбор того или иного музыкального произведения, которое должно было отличаться мастерством исполнения, идейной глубиной, художественной насыщенностью, богатым ценностным наполнением. Действительно, музыкальное искусство имеет огромные потенциальные воспитательные возможности, но обращаться к нему поверхностно, без серьезных целей и предварительной подготовки ошибочно. В противном случае его ценностное содержание может оказаться «потерянным», «не действительным» для молодежи.

Исходя из этого, мы в нашей работе опирались прежде всего на высокохудожественные произведения классического музыкального искусства разных жанров, стилей, видов.

Беседы, диспуты на темы: «Музыка в современной жизни», «Духовный дефицит», «Величие человеческого духа в музыке», «Роль песни в жизни человека», «Современная музыка и кинематограф в гражданском воспитании личности» и др. имели своей целью не только сообщения по данной проблематике, но и выявление гражданской позиции студентов, воспитание эстетических вкусов, содействие формированию духовно богатой личности. Обсуждение этих проблем потребовало разъяснения, индивидуальных консультаций о том, как слушать музыку, для чего нужно музыкальное искусство, что оно выражает.

Группа методов упражнения включала в себя использование проблемных и творческих заданий, метод наблюдения, метод сравнений и ассоциаций, создания «эстетической ситуации», метод индивидуальных открытий.

Проблемные и творческие задания состояли в том, что студентам предлагалось написать самостоятельно отзыв-рецензию на выбранное ими музыкальное произведение. При этом они должны были, опираясь на «косвенные подсказки» преподавателя, найти свое решение отраженной в произведении проблемы, что требовало от студентов целенаправленного мыслительного поиска. Для того чтобы анализ музыкального произведения был полным и грамотным, мы предложили студентам «Алгоритм анализа музыкального произведения», в основу которого была положена наша разработка. Данный алгоритм значительно повысил качество ответов студентов, позволив им дать собственную аргументированную оценку. Эти упражнения способствовали развитию творческого мышления, эстетической оценки, а в конечном итоге и их музыкальной культуры в целом.

Проблемные и творческие задания, поэтапный анализ музыкальных произведений оказали воздействие на продуктивную деятельность студентов (применение, творчество) и на уровень знаний (знания-умения, знания-трансформация).

Важную роль в процессе формирования музыкальной культуры играет метод наблюдения-размышления. Приобщение к музыкальному искусству, усвоение его духовного, социального смысла будет более действенно не столько в ходе обучения, сколько при условии прослушивания, размышления над ним, этот метод осмысленного чувства, прочувствованной мысли. Таким образом, мы должны не просто знакомить студентов с тем или иным музыкальным произведением, а стимулировать их прочувствование, сопереживание, вживание в образ. Это осуществлялось нами через выявление отношений, мироощущений, заложенных в музыкальном образе, передачу

интересных фактов, связанных с созданием произведения, жизнью и творчеством автора.

Эффективным способом активизации внимания, творческого мышления студентов явилось использование нами в процессе формирования музыкальной культуры метода сравнений и ассоциаций. Данный метод имел несколько вариантов осуществления. В первом случае студентам предлагалось «домыслить» сюжет музыкального произведения, т.е., используя свой жизненный, эстетический опыт, ассоциативно достроить его, обогатить своей фантазией. Во втором случае студенты должны были из предложенных фрагментов музыкальных отрывков выбрать похожие по идее, содержанию, т.е. сравнить их и классифицировать. В третьем варианте задание усложнялось. Студентам самим предлагалось установить ассоциативный ряд. Например, к прослушанному музыкальному фрагменту подобрать такие произведения разных видов искусства, а также событий человеческой жизни, явлений окружающего мира, которые перекликались бы с ним по своему содержанию, идее, эмоциональному наполнению. Метод сравнений и ассоциаций позволяет развить у студентов интерес к поисковой работе, фантазию, глубже проникнуться идеями автора произведения, за внешней формой раскрыть содержание, формировать эстетическое отношение к миру, эстетический вкус и содержание.

Метод создания «эстетической ситуации» преследовал своей целью развитие у студентов эмоциональной восприимчивости, приобретение ими опыта эстетических оценок, вкусовых позиций. Использование нами в процессе освоения курса по выбору разнообразных сочетаний различных видов искусств, художественных наложений позволило студентам глубже проникнуться в музыкальный образ, осмыслить его содержание, размышлять о нем и переживать. Одновременное звучание классической музыки, иллюстрации оригинальных живописных полотен, отрывков из стихотворений, фотоэтюдов, объединенных по принципу единства образно-эмоционального, идейного содержания, создают определенную эстетическую

атмосферу, увлекающую в мир возвышенного и прекрасного. Таким образом, достигается единство осознания и эмоционального переживания.

Одним из ключевых аспектов нашей экспериментальной работы явилось установление прочных связей каждой изучаемой темы курса по выбору с жизнью, ее соотнесенности с интересами, эмоциональным, социальным опытом студентов. В этом мы разделяем точку зрения Б.М.Неменского и считаем, что осознание жизни, общественных ценностей с позиций получаемых знаний и опыта создает предпосылки для усвоения и закрепления проводимого нашей программой нравственно-эстетического идеала, способствует формированию музыкальной культуры (143). В связи с этим при рассмотрении той или иной темы мы старались актуализировать эмоциональный и социальный опыт студентов. В этом нам помог метод индивидуальных открытий, который предполагал выполнение студентами поисковой деятельности на выбранную ими тему по интересу, которая затем обсуждалась на занятии. Среди предложенных тем занятий были, например, такие, как «Героические песни адыгов», «Трудовые песни карачаевцев», «Воспитание песней: история и современность», «Воплощение величия человеческого духа и любви к Отечеству в музыкальном искусстве народов РФ», «Воплощение величия человеческого духа и любви к Отечеству в творчестве русских мастеров искусства (на примере музыки)» и др. Такие творческие задания, поисковые работы студентов необходимы для расширения сферы их интересов, потребностей, развития самостоятельности и инициативы. Они заставляют размышлять о жизни, ее проблемах, искать ответы в статьях, репродукциях, книгах, слушать «хорошую» музыку, анализировать и высказывать свою точку зрения на то или иное музыкальное произведение, разбираться в «истинных» и «временных» ценностях.

Из группы методов оценки и самооценки нами были использованы коррекционный метод, метод открытого диалога, метод самоконтроля.

Коррекционный метод призван регулировать образовательно-воспитательный процесс, привлекать к активному участию в нем не только

студентов, но и самого преподавателя, который его направляет и корректирует.

Метод открытого диалога представляет собой создание в образовательной среде вуза атмосферы чистых, открытых взаимоотношений, общения, деятельности. Открытый диалог переводит процесс формирования музыкальной культуры в режим субъект-субъектных отношений, партнерства между преподавателями и студентами как членами общего коллектива, активизирует субъектную позицию студентов в социальном самоопределении. Использование данного метода должно ориентировать студентов на возможность скорректировать свои нравственно-этические представления, привычки, оценки, а также включить механизм самоидентификации личности студентов, как представителей той или иной культуры, для вступления в равноправный диалог с другими культурами.

Реализация открытого диалога предусматривала:

- Уважительное отношение к личности студента, его интересам, мнению, пожеланиям;
- Поддержку и развитие инициативы студентов с помощью создания условий результативности деятельности, а также определенного эмоционально-психологического настроения;
- Сотрудничество со студентами в процессе их обучения и деятельности в целях их успешного социального становления.

Метод самоконтроля основывался на деятельностном подходе (развитие познавательной, эстетической деятельности самих студентов). Эффективной формой его реализации было ведение «Дневника слушателя», где студенты фиксировали свои впечатления от того или иного музыкального произведения.

Содержание программы курса по выбору, направленной на формирование музыкальной культуры студентов, реализовывалось также с помощью используемых нами видов игровых моделей, различных приемов и форм работы со студентами. Большой интерес вызвали у студентов такие

нетрадиционные формы проведения занятий, как дискуссия, экскурсия, концерт.

Так, в рамках темы «Жизнь человеческого духа в музыкальном звуке» состоялась дискуссия «Музыкальный ринг», на которой обсуждалась проблема: «Классическая и легкая музыка: все «за» и «против». Данная форма работы благоприятствовала общей заинтересованности студентов к предмету, позволила им оценивать музыкальные произведения с позиции критика, музыковеда, слушателя, способствовала освоению диалогического отношения в эстетической культуре. Она позволила проанализировать нравственные, гражданские, эстетические ценности, присущие классическому искусству, определить приоритеты «легкого» жанра, сравнить эти разные музыкальные направления. В жаркой полемике студенты высказывали свою точку зрения по этим вопросам и в заключении пришли к выводу, что классическое музыкальное наследие имеет непреходящую ценность, богатейшее духовное наполнение, а потому живет в веках. Отсюда общение с классическим искусством должно занимать преимущественное положение в сравнении с современными развлекательными жанрами. Такая форма проведения занятий является, на наш взгляд, целесообразной и эффективной для формирования подлинной музыкальной культуры студентов, поскольку она опирается на возрастные потребности молодежи, которую занимает возможность «подискутировать», проявить свою речевую активность, это и средство поиска истины, и поле для самоутверждения.

В ходе экспериментального исследования в соответствии с содержанием программы курса по выбору на основе модификации и конструирования игровых моделей нами были разработаны следующие виды игровых моделей творческой деятельности, помогающие активной самореализации личности студентов.

1.«Музыкальное сопровождение басни»

Цель – способствовать усвоению студентами социально значимых ценностей, воплощенных в художественно-образной среде, формирование музыкальной культуры студентов.

Стимульный материал был представлен баснями И.А.Крылова «Орел и пчела», «Обезьяна», «Камень и червяк», «Пчела и мухи», в которых автор утверждал идею ценности общественно полезной деятельности, активного служения людям и своему Отечеству во имя общего блага.

Содержание методики: несколько студентов получили задание подобрать соответствующие персонажам басни мелодии для того, чтобы отразить характеры героев. От них требовалось передать эмоциональное содержание своего героя, «пережить» взятую на себя роль в ее игровом воплощении. Другие студенты-зрители следили за музыкальным действием, старались выявить и осмыслить основные идеи произведений. В заключении обсуждались предложенные варианты, выяснялось, насколько удачно справились студенты с заданием. Студенты делились своими впечатлениями, анализировали содержательно-смысловую сторону представленных произведений.

Данная игровая модель выступает необходимым элементом в процесс социально-эстетического воспитания студентов, так как развивает у них способность к эмоционально-творческому переживанию действительности, произведений искусства, способствует формированию ценностного мировоззрения, приоритетных жизненных ориентиров, среди которых наиболее важными являются гражданственность, социальная полезность, культура, духовность.

2. «Живая картина»

Цель – развитие эмоциональной восприимчивости, формирование «ассоциативного поля», образного мышления студентов, развитие навыков импровизации и творческого освоения окружающей действительности.

Стимульный материал включил в себя репродукции картин Н.Н.Ге «Что есть истина?», В.Петрова «Портрет Ф.М.Достоевского», И.Е.Репина «Портрет Л.Н.Толстого».

Содержание методики: студенты знакомятся с репродукциями картин, получают информацию о картине, интересные факты об истории ее создания, после чего должны «оживить» ее. Для этого им необходимо проникнуться, осмыслить эмоциональное состояние героев, т.е. постичь чувства изображенных на картинах людей, что является стимулом к развитию эмпатии. Подбранное музыкальное произведение к картине должно отразить степень понимания студентами той личности, которую они изображают.

Описанная игровая модель развивает воображение, эмоциональную отзывчивость, повышает творческую активность, музыкальную культуру личности.

Таким образом, как видно из сказанного выше, все использованные в процессе преподавания курса по выбору методы, формы воспитания и обучения, игровые модели имели прямое воздействие на формирование музыкальной культуры будущих учителей начальных классов.

Все представленные нами методы, формы, игровые модели могут найти применение не только при реализации разработанного нами курса по выбору, но и в процессе преподавания базовых учебных дисциплин: основы теории музыки, хоровое дирижирование, методика музыкального воспитания. Определение возможностей формирования музыкальной культуры студентов с помощью теоретических средств (изучение базовых дисциплин), организации внеучебной работы, создания воспитательного пространства вуза составило **цель третьего этапа** формирующего эксперимента.

В настоящее время, когда перед отечественной педагогической наукой, образовательными учреждениями стоит проблема повышения качества образования и воспитания, обеспечение более высокого научного уровня

преподавания каждого предмета, подготовки профессионально зрелых кадров с высшим образованием, особое значение приобретают учебные дисциплины, которые в силу специфики своего содержания непосредственно ориентированы на развитие ценностного мировоззрения, формирование специальной и эстетической культуры. К ним относятся: культурология, искусствоведение, теория музыки и др. Все они преследуют цель: развитие не только интеллектуальное, но и эмоциональное начало, способствовать переходу от потребительски-репродуктивных установок студентов по отношению к жизни и искусству к творческо-продуктивным, приобщить молодежь к высоким образцам художественных ценностей, развитие их эстетического вкуса. Поэтому, на наш взгляд, ошибочно не использовать возможности данных дисциплин в процессе формирования как общей, так и непосредственно музыкальной культуры. Выше названные учебные дисциплины призваны, наряду с традиционными предметами общественного цикла осуществлять углубленную общекультурную и мировоззренческую подготовку будущих специалистов. Но неадекватные способы преподавания названных предметов, недостаточный уровень специальной подготовки преподавателей – все это снижает возможный воспитательный эффект. Между тем дисциплины социально-гуманитарного и эстетического цикла имеют глубокие философские основы и выходят на междисциплинарный уровень. Здесь соединяются и взаимодействуют грани философии, истории, социологии, эстетики, педагогики, искусства, что определяет воспитательные возможности данных предметов, позволяющих не только получить определенный объем знаний, но и дать серьезный импульс к формированию общей культуры студентов. Поэтому на первый план при освоении этих дисциплин должны выноситься задачи погружения студентов в атмосферу мирового искусства и культуры, раскрытия особенностей их развития, образного языка, ритмики мелодии. В методике музыкального воспитания главным ориентиром должна стать не информативность подачи материала, а развитие у студентов способности к восприятию прекрасного в музыке и

действительности, к осознанию через музыку своего истинного предназначения, стремления обогащать свой духовный мир общением с прекрасным.

Уже на начальном этапе обучения студентов нужно вводить их в конкретную музыкальную среду, расширять и углублять систему их эстетических потребностей, ориентировать на значимые эстетические ценности. Целесообразно отводить большую часть времени на проведение специфических практических занятий, посвященных общению с произведениями музыкального искусства, их всестороннему анализу на основе ранее полученных теоретических знаний. Такой подход позволит не только расширить круг теоретических представлений студентов, но и существенно углубит их художественно-эстетический опыт. Таким образом, важно направить движение процесса формирования музыкальной культуры от художественно-эстетических ценностей, восприятия произведений музыкального искусства к их теоретическому и эмоциональному осмыслению, что будет препятствовать автоматическому зазубриванию теоретических положений и даст возможность перевести полученные сведения в личностный контекст, превратить знания в убеждения.

Далее хотелось бы отметить, что изучение культурологических и философских дисциплин должно объединить как учебные формы, дающие необходимые знания, так и внеучебные формы работы, где студенты могли бы реализовать себя в непосредственной творческой деятельности на основе полученных ими знаний. Такая интеграция способствует развитию у студентов целостного, глубокого эстетического отношения к жизни, осознанию своей полезности, ответственности перед обществом.

В связи с этим важным основополагающим принципом является эстетизация учебно-воспитательного процесса в вузе, т.е. углубление ценностных ориентаций в области эстетического воспитания, стремление к целостности и гармонии в практической деятельности, на всех образовательных уровнях. Принцип эстетизации включается в процесс

преподавания всех учебных дисциплин, распространяется на все формы воспитательной деятельности во внеучебной работе. Эстетизация является мерой и масштабом оптимизации социальных отношений, развивает потребность творческих исканий, помогающих активной самореализации личности студентов. Она предполагает повышение удельного веса дисциплин социально-гуманитарного, эстетического цикла, создание образовательно-воспитательной среды, отвечающей эстетическим требованиям, особую организацию внеучебной работы.

Внеучебная музыкальная деятельность также является одним из важнейших факторов социально-эстетического воспитания, способствует развитию самостоятельного творчества студентов, их самообразования, самовоспитания, ориентации на общечеловеческие ценности. В контексте нашего исследования внеучебная деятельность может включать в себя следующие направления и формы работы со студентами:

- ✓ деятельность кружков художественно-эстетического направления, студий, творческих союзов вуза;
- ✓ циклы лекций, бесед, встреч любителей музыки;
- ✓ дискуссионные клубы с приглашением специалистов по обсуждаемым вопросам;
- ✓ организация конкурсов, шоу, выставок творческих работ студентов, массовых игровых программ, традиционных праздников вуза («студенческая весна», КВН, др.);
- ✓ педагогические отряды и объединения («Патриот», «Гармония», «социальная инициатива» и пр.);
- ✓ организация системы информации о музыкальной жизни вуза, города, края;
- ✓ творческие встречи с деятелями культуры, студентами других учебных заведений города, занимающимися музыкой;
- ✓ совместное самостоятельное творчество студентов и преподавателей.

Все вышеперечисленные направления и формы внеучебной работы имеют огромный потенциал, поэтому их необходимо использовать в процессе формирования музыкальной культуры студентов вуза. Они являются поддержкой в стремлении к настоящей культуре, овладении ее богатствами, участию в «творении» культуры, своей жизни, способствуют включению студентов в изменение и улучшение окружающей социальной среды в вузе и за его пределами.

Общение с искусством, интересными людьми, коллективное и самостоятельное музыкальное творчество – все это стимулирует эстетические потребности студентов, ориентирует их на деятельную жизнь. Это происходит благодаря включению особых социально-психологических механизмов личности, которые обеспечивают ее успешную социализацию. Среди таких механизмов, способствующих усвоению позитивных социальных, духовно-нравственных ценностей, формированию музыкальной культуры студентов, можно выделить: идентификацию (эмоционально-когнитивный процесс отождествления индивида с другим человеком, группой или образом, который позволяет ему устраивать различные социальные нормы и формы поведения); подражание (осознанное или бессознательное воспроизведение какого-либо музыкального примера); внушение (неосознанное воспроизведение индивидом понравившейся мелодии, ритма); конформность (податливость человека эстетическому влиянию, характеризующаяся изменением его установок и норм поведения); социальную фасилитацию (повышение эффективности деятельности индивида в результате стимулирующего воздействия музыки); механизм подавления (защитное средство личности, означающее вытеснение человеком из своей сферы сознания определенных музыкальных произведений, направлений); импринтинг (запечатление человеком на бессознательном и сознательном уровнях различных музыкальных ощущений, оказывающих на него воздействие) экзистенциальный нажим (неосознаваемое овладение нормами социального поведения в результате

взаимодействия с тем или иным музыкальным стилем); рефлексии (осознание и переживание человеком окружающей реальности и самого себя через внутренний диалог с песней).

Наряду с вышеуказанными направлениями и формами внеучебной работы, механизмами, обеспечивающими формирование музыкальной культуры, важным компонентом является создание в вузе музыкальной среды, культуросообразной образовательно-воспитательному процессу.

Развивающая культуросообразная музыкальная среда представляет собой своего рода «поле» проявления творчества, свободы, активности студентов в выражении способности эмоционального переживания, отношения к миру. Моделируемая среда должна включать в себя, по нашему мнению, две составляющие – пространственно-предметную и эмоционально-эстетическую среду, каждая из которых является условием для формирования музыкальной культуры студентов. К пространственно-предметной среде относятся предметы музыкального искусства, интерьера, нотные тетради, дидактические пособия, которые обогащают эстетические впечатления студентов, способствуют накоплению эмоционального опыта. Особенно важным нам представляется участие самих студентов в создании пространственно-предметной среды вуза. Сделанные в совместной деятельности с преподавателем или самостоятельно различные предметы интерьера, пособия развивают образное мышление, эстетический вкус студентов, повышают их творческую активность, вызывают чувства сопричастности к общему делу, любви и гордости по отношению к родному вузу, любимым музыкальным произведениям, композиторам.

Своеобразное духовное пространство образует эмоционально-эстетическая среда, которая в контексте нашего исследования понимается как синтезированная система ценностей (социальных, гуманистических, культурно-познавательных, нравственных, эстетических), отраженных в музыкальном искусстве. Музыка оказывает свое воспитательное воздействие

на личность, формируя новое, более богатое и всестороннее отношение к миру.

Содержание эмоционально-эстетической музыкальной среды отражает в себе общечеловеческие ценности, осваиваемые студентами в современном взаимодействии с преподавателями в мире культуры социума, в мире культуры своего «я», в деятельности.

Таким образом, музыкальная среда проектируется как интегральное пространство всестороннего самовыражения личности студента, формирование его нравственно-эстетических отношений к миру, развития его интеллектуального, эмоционального и творческого потенциала, становления способности использовать богатейший потенциал музыкальной культуры.

Все вышеизложенное можно представить в виде таблицы (таблица 1).

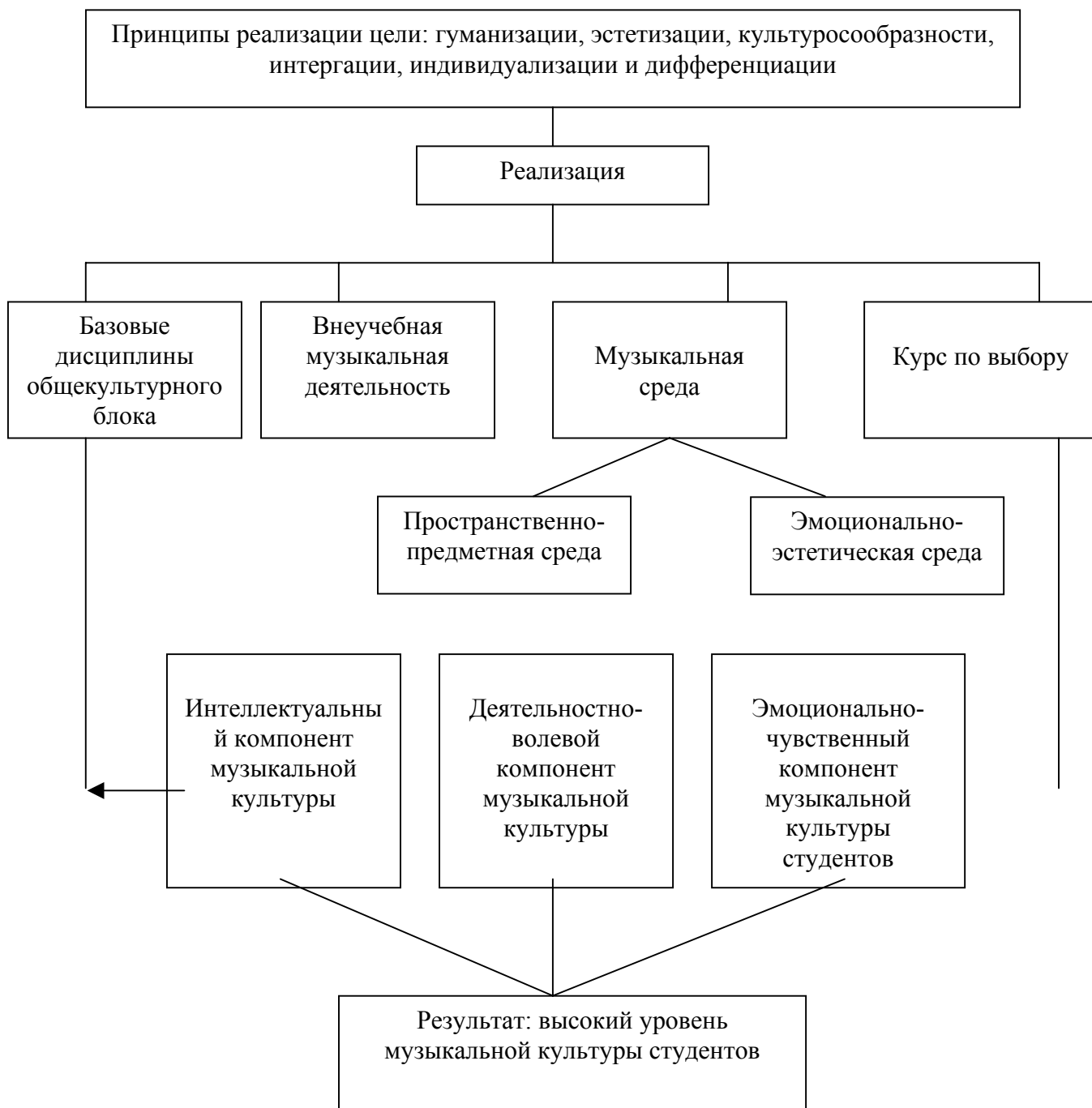
Итак, на формирующем этапе эксперимента нами была проведена работа по внедрению технологии формирования музыкальной культуры личности студентов.

Таблица 1

Формирование музыкальной культуры студентов –
будущих учителей начальных классов

Цель: развитие музыкальной культуры студентов

|



Выводы к главе 2

Студенческий возраст весьма благоприятен для формирования системы отношений, ценностных ориентаций личности, ибо доминирующими мотивационно-смысловыми структурами в этот период развития личности являются те, которые направлены на собственную индивидуальность. Не менее важна мотивация, связанная с общением, а также деловая мотивация, относящаяся к решению учебных задач. Склонность к анализу своей внутренней жизни, к корректировке позиций способствует тому, что

юношеский возраст становится сензитивен к восприятию искусства и в первую очередь музыкального. Все это создает благоприятные условия для формирования музыкальной культуры личности студента.

В целях оптимальной организации процесса формирования музыкальной культуры педагогически целесообразной является типологизация студентов по характеру их отношения к музыке. Дифференциация педагогического воздействия в процессе музыкального воспитания может быть реализована в условиях различных форм работы. При этом отбор педагогических средств опосредуется как типологическим составом студенческой группы, так и специфическими особенностями работы. Структура типобразующих критериев музыкального воспитания не является жестко фиксированной, зависит от формы занятий и количества участников, причем массовые формы работы требуют акцентирования на социально-психологические и национальные характеристики, которые являются частью музыкальной среды.

Музыкальная среда проектируется как интегральное пространство всестороннего самовыражения личности студента, формирование его нравственно-эстетических отношений к миру, развития его интеллектуального, эмоционального и творческого потенциала, становления способности использовать музыкальную культуру разных народов.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

3.1. Организация эксперимента по изучению влияния музыкального образования на личность студента

Процесс формирования музыкальной культуры в условиях вуза, на наш взгляд, должен опираться на целостное представление о системе личностных свойств, учитывать возрастные факторы развития человека, особенности его психики, согласовывать условия и методы музыкального воздействия с внутренней логикой развития индивида. В педагогическом процессе главным интегратором, центральным звеном выступает личность студента. Поэтому в рамках нашего исследования важно конкретизировать понятие «личность», проследить особенности взаимодействия с музыкальной средой, обозначить психические свойства, механизмы социального поведения, характерные для студенчества, а также изучить те условия, которые сложились к настоящему времени в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов, выяснить характер их влияния на процесс формирования музыкальной культуры студентов.

Таким образом, мы рассматриваем личность в единстве индивидуальной психофизиологической организации и условий социальной и природной среды. Личность характеризуется способностью к саморегуляции и самореализации, к преобразованию и созиданию мира предметов и идей, к активному отношению к внешним влияниям. Процесс формирования музыкальной культуры связан с усвоением студентом общечеловеческих культурных ценностей, которые воздействуют на мировоззрение, жизненные цели, определяют его деятельность. Решающее значение в становлении человеческой личности имеет педагогическое воздействие музыки, которое осуществляет личностное развитие, трансформируя достижения национальной культуры через совместную деятельность.

Использование тех или иных методов, форм, средств педагогического воздействия музыкального искусства зависит от уровня владения студентом музыкальной культурой, от его психических особенностей и природных данных. Учет этих условий должен содействовать повышению

эффективности организации процесса формирования музыкальной культуры в вузе.

На основании проведенной нами работы, описанной в предыдущей главе, мы пришли к выводу о том, что к настоящему времени в педагогической практике назрела необходимость скорректировать процесс формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и психологии начального образования. Под формированием музыкальной культуры в широком смысле слова мы понимаем не только изучение основ музыкального искусства и знакомство с классическими и народными произведениями, но и формирование у студентов социально полезных качеств, знаний, моделей поведения, эстетического вкуса, а так же, как уже отмечалось, ориентацию на общечеловеческие ценности, межнациональную толерантность.

Известно, что классическому и народному музыкальному искусству всегда был присущ гуманизм, высокая духовность. Духовное развитие каждого студента связано с его мотивационной системой, личностной шкалой нравственно-эстетических ценностей. Термин «духовный» трактуется разными исследователями по-разному. Так, А. Бейли подходит к духовности достаточно широко, понимая под ней все проявления жизни, вторжение всех энергий и сил, заложенных в любой из природных форм. Г. Шаталова под «духовностью» предлагает понимать не просто образованность, начитанность, знание искусства, а способность осознавать свою причастность к живой и неживой природе, и ощутить гармонию многоликого, многоцветного, многообразного и, в то же время, единого Мира, мира красоты и гармонии (30).

Высокую духовность классических и народных музыкальных произведений отличают любовь, доброта, сострадание, честность, справедливость, милосердие, терпимость, т.е. именно те качества, которые способствуют залечиванию душевных и физических ран, и в которых организм обретает необходимую гармонию, причем основополагающее

значение для развития духовного мира человека имеют такие факторы как радость, любовь и мудрость.

Рассмотрение проблемы взаимосвязи нравственного и музыкального развития с психолого-педагогических позиций показывает значительную роль социального опыта индивида в процессе освоения произведений музыкального искусства (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др. (48)). Б.М. Теплов видел воспитательное значение произведений искусства в том, что они дают возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения. Но самое главное, что в процессе этого переживания формируются эмоциональные отношения и моральные оценки, имеющие большую силу, чем просто усваиваемые социальные нормы (205).

В этом случае нравственные и эстетические идеалы композитора доводятся до сознания воспринимающего человека в виде образов, а возникающие при этом эстетические чувства влияют на общее настроение обучаемого, и нравственная идея, заложенная в музыкальном произведении, приходит к нему через его собственные переживания. Г.Х. Шингаров назвал происходящий процесс своеобразным внушением изнутри, подсказанный самовнушением. В результате студент принимает новые критерии при суждении и выборе, подсказанные ему музыкальным произведением, как добровольно выбранные им самим (44).

Другим элементом взаимосвязи нравственного и музыкального воспитания является установка как важный элемент управляемости музыкальной средой. Е.В. Назайкинский установкой называет целостное состояние психики, зависящее от потребностей, задач деятельности, ее условий (137). Возникающая перед человеком цель, необходимость совершить то или иное практическое действие, приводящее к осуществлению этой цели, к удовлетворению потребности, настраивает все механизмы психики на успешное выполнение задачи. Личностной опыт подготавливает к наиболее легкому извлечению из памяти именно тех сведений и

стереотипов, которые в первую очередь могут понадобиться для ее решения. Соответствующим образом настраиваются органы чувств, мускулатура, органы ориентирования. Вырабатываются планы, модели, гипотезы, прогнозы, опережающие само действие. Являясь своеобразным модусом личности в каждый данный момент, установка определяет характер действий, настраивает на них, подготавливает организм к их осуществлению.

Таким образом, музыкальная среда состоит из двух направлений своего функционирования: традиционного и нетрадиционного. Традиционное содержит больше вероятности стихийного музыкального развития студента в социуме, поскольку опирается на наличные его возможности и ожидает, что они умножатся под влиянием уже сложившихся известных и устоявшихся средств музыкальной среды и педагогического воздействия. Нетрадиционное направление отличается от первого большей управляемостью процессов воздействия музыки на студента, а, следовательно, и большей вероятностью целенаправленного его развития. Студент становится частью окружающей музыкальной среды: развивая свой внутренний мир, он одновременно проникает во внешний, познает его, лучше ориентируется в нем. Происходит смещение акцентов с информативно-образовательного на личностно-нравственный компонент музыкального развития будущего педагога.

Музыкальная среда, являясь первичной, вбирает в себя как классические и народные жанры, так и стилевые направления массовой музыкальной культуры. Первое направление развивает эмоциональную и интеллектуальную сферы человека, духовно очищает и возвышает его, другое направление воздействует на организменные процессы, тормозящие личностное развитие студента, причем именно последнее обстоятельство актуализировало проблему взаимосвязи нравственного и музыкального развития в условиях музыкальной среды.

Развитие личности обучающегося происходит в виде перехода из одного в другое качественное состояние (более совершенное), осуществляемое в процессе музыкального восприятия. Последнее связано со

слуховой ориентировкой индивида в акустике звучаний, распознаванием звуковых стимулов, наблюдением за динамикой звуковых событий и т.п. В указанном процессе осуществляется ассоциативная связь между музыкальными и жизненными явлениями, опытом человека. Музыка, благодаря своей интонационной основе и обобщенному эмоциональному воспроизведению явлений окружающего мира, способствует появлению образных представлений, где жизненные и музыкальные впечатления повышают уровень музыкального развития студента.

Нравственные чувства, входящие в его эмоциональную сферу, являются сложным образованием и составляют существенный элемент нравственного сознания. Чувства любви, дружбы, способность к сопереживанию являются основными, впоследствии неразрывно связанными с нравственными убеждениями и идеалами личности. Только вместе с нравственными чувствами нравственные нормы мотивируют поведение студента, определяют его отношения к окружающей действительности. Превращение социальных норм во внутренние убеждения, в принципы нравственной деятельности личности невозможно без моральных чувств. Без них моральные понятия не находят почвы для своего развития.

Эмоционально-эстетическое воздействие музыки объективно несет этическую нагрузку, способствуя формированию системы нравственных ценностей студента, при этом этическое, содержащееся в музыкальных произведениях, не входит открыто в систему убеждений личности. Происходит эстетическое переживание и обогащение морального опыта личности, и, чем сильнее эстетические чувства, тем в большей степени проявляется влияние музыкальной среды на личность студента, на развитие его моральных качеств. Процесс развития эмоциональной сферы студента опирается на взаимосвязь моральных и эстетических оценок, исходящих из требований семьи, общества и этических идей, заложенных так же и в музыкальных произведениях. Специфика взаимосвязи поколений определяется в том числе наличием музыкальной культуры и заключается в

педагогизации музыкальной среды, способствующей глубокому «погружению» в гуманные отношения, нарабатываемые и закрепляемые музыкальной средой.

В процессе формирования и развития музыкальной культуры студента в условиях вузовского образования с учетом личностно-дифференцированного подхода формируются мотивы его творческого самовыражения, память реципиента обогащается разнообразными музыкальными впечатлениями, образами, представлениями. Такое направление формирования музыкальной культуры дает не только разностороннюю комплексную ориентацию в музыкальной среде, но и открывает простор для проявления творчества, индивидуальных интересов, склонностей, способностей.

В музыке, как в виде искусства, потенциально заложена и может развиваться способность, которая составляет необходимый компонент творческого отношения человека к окружающему миру – творческое воображение или фантазия. Через развитие творчества музыкальная деятельность культивирует высшие, наиболее совершенные формы восприятия, которые необходимы развивающемуся человеку, т.к. способность мыслить и способность видеть мир – две взаимодополняющие способности, и одна при помощи другой в состоянии решить задачи развития личности. Формируясь в музыкальной деятельности, творчество обучающегося впоследствии имеет тенденцию к проявлению не только в одном виде искусства, но и в любом виде деятельности.

В современной музыкальной педагогике существует тенденция активизации процесса музыкально-эстетического воспитания через творчество, обусловленного такими объективными факторами как высокая роль творчества в познании мира, необходимость разностороннего развития личности, природная активность. Творческий процесс развивает воображение, память, мышление, активность, наблюдательность и т.д. Кроме того, творчество вырабатывает самостоятельность действий, умения

оперировать знаниями, навыками, применять их в новых видах деятельности. Непременным условием всего вышеперечисленного будет отказ от стереотипных представлений, потому и процесс познания музыкальной культуры приобретает в этом случае развивающий характер, обогащает жизнь молодого человека разнообразием чувств.

Необходимо развивать музыкальные потребности при помощи вариантности, побуждающей студента искать варианты творческого исполнения произведения и позволяющей извлечь максимум музыкальных впечатлений, художественности, когда внимание акцентируется на красоте музыкальных образов, окружающей жизни, что позволяет научить его эмоционально сосредотачиваться, наслаждаться красотой.

Любому человеку свойственна любознательность, стремление к знакомству с духовной культурой человечества, других людей, своих соседей – это объективная потребность. Любой народ, осознающий себя этносом, создает свою народную систему воспитания, которая непременно включает в себя и национальную музыкальную культуру, выражающуюся в народных песнях, плясках, мелодиях и т.д.

Все вышеизложенное позволяет практически использовать фольклорный материал как педагогическое средство в воспитательных целях: воспитание любви к национальной культуре, народному искусству вообще, понимание взаимосвязи культур разных народов через знание исторического прошлого народа. У многих народностей и наций с давних времен наблюдалось поразительное единство целей воспитания и воспитательных средств, была своя система народного воспитания, в основе которой – накопленный многими поколениями жизненный опыт, традиционные представления людей о добре, красоте. Изучение, освоение народных музыкальных традиций – путь к формированию творческой личности, способной постичь красоту и непреходящую ценность духовной культуры своего народа и других народов, понять и оценить вклад каждого народа в сокровищницу общечеловеческой духовной культуры.

Существующий ГОС ВПО по музыкальному образованию пока, к сожалению, не содержит методики работы с народной музыкой. В тоже время следует отметить в способе исполнения формальная сторона зависит от этнической основы (национального содержания), поэтому и носит национальный характер. В сознании студентов аутентичный фольклор часто – архаичное понятие, т.к. в жизни они чаще видят, слышат народную музыку в очень далекой от первоисточника стилизации, по сути, не содержащей народной красоты, правдивости и настоящей народной основы.

На занятиях в вузе мы наблюдаем три вида отношений как реакцию обучающегося, отвечающего на педагогические воздействия: интеллектуальное, эмоционально, чувственное и деятельностно-волевое. С одной стороны, это – этапы постепенного полного включения студентов в содержание, в сущность явления, произведения искусства, музыкальный образ; с другой – четкая градация, позволяющая фиксировать результат, дающая возможность коррекции педагогических усилий. Эмоциональное отношение носит в некоторой степени произвольный характер и предполагает педагогическое воздействие, т.е. целенаправленные усилия преподавателя для решения различных задач, связанных с формированием музыкальной культуры. Все это стало в нашей опытно-экспериментальной работе важным основанием в установлении критериев результативности:

- 1). Эмоциональная отзывчивость, интерес, увлеченность (желание или нежелание слушать музыку);
- 2). Размышления, т.е. умение задавать вопросы, искать и находить ответы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, выстраивая логическую цепочку;
- 3). Моделирование ситуации исполнения музыкальных произведений на основе знаний, размышлений (личные убеждения, творчество, нравственные ориентации).

Указанные отношения к музыкальной культуре мы наблюдали на музыкальных занятиях при любом их тематическом построении. Вот почему,

учитывая их константный характер проявления, их можно рассматривать как критерии определения уровня музыкальной культуры студентов и как обязательные компоненты отношения человека к музыкальному искусству –

Таблица 2.

Таблица 2.

Критерии определения уровня музыкальной культуры студентов

Структурные компоненты		
Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
Знания, представления, убеждения, суждения, оценки, взгляды, наличие музыкального идеала, развитый музыкальный вкус	Способность к переживанию эстетических чувств, эмоциональное отношение к мелодии, песне, танцу, ритму	Потребности, интересы к музыке, музыкальная активность, стремление к самосовершенствованию, включенность в музыкальную творческую деятельность

Данные положения легли в основу исследования уровня музыкальной культуры студентов вуза, результаты которого будут оцениваться нами в дальнейшем. Философское и психолого-педагогическое обоснование роли музыкального образования в развитии личности послужило нам фундаментом для изучения влияния музыки на личность студента, позволило выделить три уровня музыкальной культуры (высокий, средний, низкий), отражающий каждый компонент ее структуры (см. табл. 3).

Таблица 3.

Уровни музыкальной культуры студентов

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
Низкий (ограниченный)	1. Ограниченная информированность в области музыки, недостаточность представлений о музыкальных понятиях, эстетических категориях;	1. Эстетические чувства и эмоции неадекватны содержанию музыкального произведения;	1. Установка на «подключение» к «потреблению» музыкальной культуры, ведущими мотивами в общении с музыкой являются желание отдохнуть, развлечься;
	2. Неразвитость музыкального вкуса, эстетического суждения;	Эмоциональная реакция на музыку замедленная, слабая эмоциональная отзывчивость;	Музыкальные интересы и потребности основаны на идеалах «массовой культуры»;
	3. Выбор того или иного музыкального произведения определяется чужим мнением однокурсника или другого сверстника;	Сопереживание музыкальному образу отсутствует либо слабо выражено;	Безразличие к эстетическому преобразованию окружающей действительности;

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
	4 Неспособность критического анализа понравившейся песни, мелодии;	Затруднения в определении эмоционального состояния музыкального образа.	Отсутствие стремления к самосовершенствованию своей личности, познанию музыкальной культуры.
	5 Внимание только к содержанию музыкального произведения, работа описательная, бездоказательная, основанная на копировании образца		
Средний (поверхностный)	1 Недостаточное знание музыкальных и эстетических понятий, интуитивная музыкальная ориентация;	Способность к эстетическому переживанию на основе глубоких чувств;	1. Сфера музыкальных интересов и потребностей неустойчива, преобладает установка на общение с образцами классического искусства, если они вызывают интерес, имеют «внешнюю привлекательность»;

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
2	2. Наличие музыкального идеала, эстетического вкуса и суждения;	2. Сопереживание и эмоциональный отклик не всегда адекватны;	2. Желание участвовать в эстетическом преобразовании окружающей среды;
3	Предпочтение высокохудожественных произведений музыкального искусства, ценность которых объяснить затрудняется;	Эмоционально-личностные проявления возникают при побуждении педагогом;	Самостоятельность в выборе способов ценностной деятельности;
4	4. Присутствуют отдельные моменты анализа, но преобладает описательный подход в работе;		Стремление к самосовершенствованию, познанию музыкальной культуры.

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
	<p>5. При разборе произведений музыки употребляет малое количество оценочных эпитетов, оперирует общепринятыми оценочными выражениями;</p> <p>6. Внимание уделяет в основном содержанию произведения музыки, присутствуют отдельные наблюдения за формой</p>		
«Высокий (гармонический)	<p>1 Наличие теоретических знаний в области музыкальной культуры, владение эстетическими понятиями;</p>	<p>Музыкальная активность, развитость эмоционально-чувственной сферы; позволяющие открывать и объяснять красоту музыки;</p>	<p>Устойчивые интересы и потребности в области классического, высокохудожественного музыкального искусства;</p>
	<p>2 Наличие эстетического идеала, развитого музыкального вкуса и суждений об искусстве;</p>	<p>Способность к адекватной оценке, эмоциональному отклику на музыкальные произведения;</p>	<p>Активное сознательное отношение к эстетическим ценностям;</p>

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
3	Предпочтение высокохудожественных произведений музыки с осознанием их ценности;	Проявление сопереживания образам искусства, стремление воспринимать музыкальные образы через взаимосвязь со своим миром;	Склонность к самонаблюдению и рефлексии;
4	Склонность к критическому анализу произведений музыки;	Точное определение эмоционального состояния образа произведения музыки;	Самоактуализация, самореализация, упорство в достижении поставленных целей;
5	При анализе музыкальных произведений критическая аргументация с использованием собственных оценочных суждений;	Способность отождествлять себя с музыкальным образом произведения.	Активное участие в эстетическом преобразовании действительности;
6	Осмысление авторской позиции при анализе формы и содержания музыкального произведения, использование элементов анализа и синтеза.		Творческая реализация (участие в художественной самодеятельности, исполнительская деятельность и т.д.).

Уровни	Интеллектуальный критерий	Эмоционально-чувственный критерий	Деятельностно-волевой критерий
«Высокий (гармонический)»	7 Применение полученных знаний и навыков анализа музыкальных произведений в оценке эстетических явлений окружающей действительности		

В целях определения уровня музыкальной культуры студентов нами было проведено исследование на факультете педагогики и методики начального образования Армавирского государственного педагогического университета (группы 101, 102, 201, 202).

Проведенный нами эксперимент состоял из трех основных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Результаты констатирующего эксперимента были отражены в предыдущих главах диссертационного исследования. К изложенным материалам следует добавить, что комплексное диагностическое исследование в рамках констатирующего эксперимента включало в себя методы сбора данных (анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, анализ творческих работ студентов); методы обработки и интерпретации данных (статистический и аналитический методы, сравнительно-сопоставительный анализ).

При проведении констатирующего эксперимента мы учитывали следующие требования: тщательное соблюдение правил формирования вопросов, многократные измерения одних и тех же характеристик с помощью различных методов, использование контрольных вопросов, сопоставление полученных данных с результатами других исследований. В ходе диагностического эксперимента осуществлялись специальные процедуры

контроля полученных данных на достоверность и надежность с применением статистических методов.

Констатирующий эксперимент проходил в три этапа.

Цель первого этапа эксперимента – диагностика интеллектуального критерия определения уровня музыкальной культуры студентов вуза.

Задачами первого этапа явились: изучение эрудированности студентов в области эстетики, музыкального искусства; выявление уровня сформированности эстетического суждения, музыкального вкуса; выяснение самооценки студентов в области музыкального образования; изучение возможностей студентов в анализе классических и народных музыкальных произведений.

Поставленные нами задачи решались с помощью выработанных и специально подобранных методов исследования. На первом этапе констатирующего эксперимента мы использовали методы беседы, наблюдения, анкетирования, сравнительно-аналитических заданий и метод выбора.

Студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, где нужно было выбрать из нескольких вариантов ответов верные определения понятий «музыкальное искусство», «эстетика», «музыкальная классика», выразить отношение к различным музыкальным жанрам, течениям, направлениям.

Так, 64,8% опрошенных студентов контрольной и экспериментальной групп имеют неверное представление об эстетике, о музыкальном искусстве, его предмете, функциях в обществе. Ошибочное знание определений «музыкальная классика» показало 47% опрошенных, «современные музыкальные течения» - 76,3% студентов. Таким образом, мы видим явный пробел в отношении владения эстетическими категориями. Подавляющее большинство студентов (92,4%) считают, что в образовательном учреждении должна проводиться специальная работа по формированию музыкальной культуры, 7,6% опрошенных затруднились высказать свое мнение по этому вопросу. Качество музыкальных занятий студенты оценили достаточно низко

(3,2 балла), однако свой уровень музыкальной культуры они обозначили преимущественно как средний, отметив также, что испытывают потребность в его дальнейшем повышении. Среди методов обучения студенты предпочитают творческие работы, дидактические игры, семинары, больше симпатизируют групповым, нежели коллективным и индивидуальным формам работы (94,5%; 89,7%).

Представляет интерес вопрос о том, какие факты влияют на уровень музыкальной культуры студентов. Наиболее распространенными из них оказались посещение учреждений культуры (музыкальных школ, театров, филармоний, концертов и пр.), общение с преподавателями, деятелями искусства. Эти данные свидетельствуют о том, что нами выбран правильный ориентир в исследовании, так как педагогическое воздействие музыкальной культуры, приобщение к общечеловеческим духовным ценностям способно оказывать существенное влияние на формирующуюся личность.

Наконец, большинство опрошенных студентов (87,4%) уверены, что музыкальная культура является несомненным достоинством каждого человека и определяет его поведение, отношение к профессиональной деятельности (учебе), а также выполнение гражданских обязанностей.

Используемый нами метод сравнительно-аналитических заданий состоял в том, что студентам предлагались музыкальные фрагменты пяти разных авторов, которые нужно было изучить и распределить согласно стилю или жанру произведения. Данные задания отразили уровень информированности, теоретических знаний в области музыки. Проверочное задание - метод выбора предполагал следующее: выбрать из предложенных музыкальных произведений наиболее понравившиеся и письменно проанализировать его (объяснить основание выбора именно этого произведения, раскрыть его содержание, идею, описать свое личное к нему отношение). Анализ выполненных студентами работ показал, что они плохо ориентируются в классической музыке ее ценностном содержании, эстетическое наполнение остается «закрытым» для подавляющего

большинства студентов. Высокую интеллектуальную активность, умение анализировать, выражать свое мнение, давать эстетическую оценку музыкальному произведению показало лишь небольшое количество студентов контрольной и экспериментальной групп (8,3%). Полученные данные еще раз свидетельствуют о той неблагоприятной обстановке, которая сложилась на сегодня в этом аспекте образования. Незаинтересованность молодого поколения в общении с истинными образцами классического наследия, предпочтение «легковесного», порой лишенного всякого содержательного смысла современной музыкальной «массовой культуры», популярных «однодневных» песен подкрепляется, с одной стороны, СМИ, которые, к сожалению, сегодня довольно часто и активно пропагандируют чуждые российскому менталитету музыкальные шоу, а с другой стороны, образовательные учреждения практически не проводят соответствующую работу по приобщению молодежи к истинному музыкальному искусству и разъяснению негативных тенденций в этой области. Таким образом, духовное богатство, нравственная наполненность произведений классического музыкального искусства остаются невостребованными молодым поколением, оказываются в стороне от их интересов и потребностей, что обедняет их эмоциональный мир, делает черствее, равнодушнее к другим людям, окружающей среде. В связи с этим нашу задачу мы видели в изменении сложившейся ситуации в лучшую сторону, хотя бы в рамках высшего учебного учреждения, где мы проводили экспериментальную работу.

Итак, на основании полученных данных мы пришли к следующим результатам, отражающим уровень развития интеллектуального критерия музыкальной культуры студентов (Таблица 4).

Таблица 4

Распределение студентов по уровням развития интеллектуального

критерия музыкальной культуры

Уровень	Респонденты			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	201	%	202	%
Низкий (ограничительный)	16	57,1	15	62,5
Средний (поверхностный)	8	28,6	7	29,2
Высокий (гармоничный)	4	14,3	2	8,3
Всего	28	100	24	100

Материалы таблицы свидетельствуют о том, что у студентов преобладает низкий уровень развития интеллектуального критерия музыкальной культуры (59,8% всех опрошенных). Средний уровень составил 28,9% из общего числа, высокий уровень – всего 11,3%.

Второй этап констатирующего эксперимента имел своей **целью** диагностику эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры студентов. На данном этапе мы ставили перед собой **задачи**:

- определить степень направленности студентов на музыкальные и эстетические ценности;
- изучить эмоционально-личностные проявления студентов при общении с музыкальным искусством;
- выявить способности студентов к эмоциональному переживанию в процессе восприятия музыкальных произведений.

Поставленные задачи решались с помощью методов беседы, наблюдения, творческих заданий, тестирования. Критериями в разработанной нами диагностике выступали: достаточность; простота и удобство при обработке данных; доступность для студентов; содержательная валидность.

В ходе групповой и индивидуальной беседы, а также наблюдения за студентами в процессе проведения исследования мы отмечали большую заинтересованность в диалоге. Беседа в форме высказывания свободных суждений.

Выяснено, что большинство студентов озабочено утратой ряда традиций музыкального воспитания в России, снижением интереса молодежи к музыкальной классике, увлечением «маскультурой»; формирование музыкальной культуры студенты в большинстве считают важным условием процветания общества, однако скорее занимают позицию «наблюдателя», думая, что не могут существенно повлиять на формирование общей и музыкальной культуры младших школьников, а также на их эмоциональную и нравственно-эстетическую сферу в процессе своей будущей профессиональной деятельности.

В творческих заданиях студентам предлагалось из перечисленных проблем и вопросов выбрать пять или шесть наиболее их волнующих и обосновать их выбор. Результаты исследования показали, что важными для студентов факультета педагогики и методики начального образования являются проблемы национальных отношений (94,5%), изменения содержания и методов обучения и воспитания (92,3%), досуга (89,4%), повышение музыкальной культуры (73,6%), новости развития эстрадной музыки (71,4%). Отрадно, что вопросы национальных отношений, проблемы изучения произведений национальных культур соседствующих народов, повышения уровня музыкальной культуры нашли столь широкий отклик. Однако значительное место в ориентациях и эмоциональных пристрастиях студентов занимают развлекательные элементы, слишком высокий процент увлеченных эстрадным, популярным, «легким» жанром искусства. В связи с этим мы озабочены тем, что, например, такие проблемы, как новости развития симфонической музыки, джаза, оперного, балетного и театрального искусств остались в стороне и практически не занимают внимание современного студенчества.

По результатам обработки данных и распределению студентов по уровню развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры была составлена таблица 5.

Таблица 5

Распределение студентов по уровням развития
эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры

Уровень	Респонденты			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	201	%	202	%
Низкий (ограничительный)	15	53,6	14	58,3
Средний (поверхностный)	8	28,6	6	25
Высокий (гармоничный)	5	17,8	4	16,7
Всего	28	100	24	100

Из материалов таблицы видно, что большинство студентов обладает низким уровнем развития эмоционально-чувственного критерия.

Третий этап констатирующего эксперимента преследовал **цель** выявить и определить уровень развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры студентов. **Задачами** данного этапа явились следующие:

- изучить музыкальные интересы, эстетические потребности студенческой молодежи;
- выявить направленность личности студентов на самореализацию, достижение поставленных целей;
- определить уровень социальной активности студентов к эстетическому преобразованию окружающего мира, стремление к познанию музыкальной культуры.

Исследование проводилось с помощью методов наблюдения, анкетирования, тестирования.

В анкете студентам предлагалось ответить на поставленные вопросы, выбрав из предложенных вариантов наиболее подходящий на их взгляд.

Вопросы анкеты можно условно объединить в четыре блока: интересы и предпочтения студентов в музыке; самооценка личностных музыкальных качеств; участие в музыкальной жизни вуза, города, страны; реальные шаги, предпринятые студентом в целях повышения уровня индивидуальной музыкальной культуры.

Полученные в результате диагностической методики данные определялись следующим образом. Студенческая молодежь интересуется сегодня вопросами поп, хардрок, рэп музыкой (97,4%); вопросами совершенствования индивидуального музыкального образования (96,3%); эстрадной песней (95,9%); классической музыкой (19,8%); народной музыкой (9,7%). Из видов деятельности студенты предпочитают ходить на концерты звезд эстрады (93,6%), слушать магнитофонные записи, диски, пластинки популярной рок- и поп музыки (89,6%), гулять в парке и по городу (83,7%), посещать дискотеки (72,3%), театр (65%), лично участвовать в концертах, конкурсах, спектаклях, КВН (34,8%). Как видно из этих результатов, современное студенчество ориентировано на зрелищно-досуговую сферу. Культурные запросы достаточно низки. Преобладает интерес к развлекательным формам деятельности.

Далее в нашем диагностическом исследовании мы использовали тестирование. Студентам были предложены два теста – опросник мотивации Е.И.Рогова (оценка уровня притязаний) и тест-опросник М.Ш.Магомед-Эминова (измерение мотивации достижения) (164). Первый опросник позволил нам проследить актуализацию музыкальных потребностей студентов. Этот тест выявляет 15 компонентов индивидуальной мотивационной структуры личности. Эти компоненты складываются в три группы, где первая группа элементов связана с оценочными процессами,

вторая – с процессами прогнозирования, третья – с процессами интерпретации.

Так, у большинства студентов преобладает состязательный мотив деятельности (67,9%), далее располагается познавательный мотив, намеченный уровень мобилизации усилий, внутренний мотив (увлеченность заданием), закономерность результатов (понимание субъектом зависимости результата деятельности от его собственных возможностей), оценка своего потенциала. Последними оказались мотив к смене текущей деятельности, придание личностной значимости результатам деятельности и оценка сложности (решение заданий на музыкальных занятиях). Эти данные показывают, что студенты вуза склонны к состязательности, самоутверждению, лидерству, обладают высокой познавательной активностью, способны увлечься каким-либо музыкальным произведением или стилем, если он вызывает у них интерес. Они осознают, что от собственных усилий будут зависеть и результаты их музыкального образования, стараются реально оценивать свои возможности.

Второй тест-опросник позволил нам осуществить диагностику двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач. Тест состоял из ряда утверждений, касающихся отдельных качеств личности (долг, ответственность, принципиальность, аккуратность, инициатива, активность), а также мнений и переживаний по поводу некоторых жизненных ситуаций. Обработка полученных данных показала, что мотивы стремления к успеху (53,4%) и мотивы избегания неудачи (46,6%) у студентов примерно равны, что не может быть как позитивный результат, поскольку процент студентов, у которых в мотивации достижения преобладают мотивы избегания неудачи, достаточно велик.

На основании результатов проведенных диагностических методик нами была составлена таблица 6.

Таблица 6

Распределение студентов по уровням развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры

Уровень	Респонденты			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	201	%	202	%
Низкий (ограничительный)	19	67,9	17	70,8
Средний (поверхностный)	6	21,4	5	20,9
Высокий (гармоничный)	3	10,7	2	8,3
Всего	28	100	24	100

Как видно из материалов таблицы, для большинства студентов характерен низкий уровень развития деятельностно-волевого критерия индивидуальной культуры. Из всех опрошенных студентов этот показатель составил 69,4%. Средний уровень соответствует 21,2%, высокий – 9,5% от общего числа студентов.

Таким образом, экспериментальные данные по результатам констатирующего исследования позволили получить полную информацию об участниках эксперимента, определить их особенности развития и наметить пути дальнейшей работы по организации и проведению опытно-экспериментального исследования.

3.2. Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Обучающий (второй) этап нашего эксперимента состоял в обосновании педагогических условий, необходимых для формирования музыкальной культуры у студентов вуза. С этой целью как уже отмечалось в экспериментальной группе был разработан и апробирован курс по выбору «Музыкальная культура народов Северного Кавказа», отработаны и апробированы методы, формы музыкального воспитания и обучения, которые подбирались с учетом их воздействия на каждый из критериев музыкальной культуры студента. Кроме того, выявлен воспитательный потенциал и возможности организованной внеучебной музыкальной деятельности обучаемых. В нашей работе мы опирались только на высокохудожественные музыкальные произведения, имеющие наибольшую идейную глубину, нравственно-эстетическое наполнение. Для максимального воспитательного эффекта использовали синтез искусств, соотнесенность каждой изучаемой темы с жизнью, социальным и эмоциональным опытом студентов. Особое место отводилось преподавателю вуза, который в своей работе должен совмещать роль наставника, собеседника, слушателя, консультанта, импровизатора, исполнителя.

На заключительном (контрольном) этапе исследования нами была предпринята работа по выявлению эффективности технологии обучающего эксперимента.

Целью данного этапа явилось определение результативности проведенной экспериментальной работы, выявление уровня музыкальной культуры студентов вуза на основе ранее выделенных критериев.

Задачами контрольного этапа работы стало изучение, выявление изменений, сравнительный анализ структурных компонентов (критериев) музыкальной культуры студентов:

- уровня развития интеллектуального критерия;

- уровня развития эмоционально-чувственного критерия;
- уровня развития деятельностно-волевого критерия.

Контрольный этап эксперимента строился по аналогии с констатирующим экспериментом и предполагал три среза.

Первый срез ставил своей **целью** диагностику и сравнительный анализ уровня развития интеллектуального критерия музыкальной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп.

Задачами первого среза явились:

- диагностика и сравнительный анализ уровня развития интеллектуального критерия экспериментальной группы в ходе обучающего эксперимента;
- диагностика и сравнительный анализ уровня развития интеллектуального критерия музыкальной культуры студентов контрольной группы в ходе проводимого эксперимента;
- сравнительный анализ показателей критерия социально-эстетической воспитанности студентов в экспериментальной и контрольной группах.

При решении поставленных задач мы использовали методы наблюдения, беседы, анкетирования, метод выбора и сравнительно-аналитических заданий, которые применялись нами ранее в констатирующем эксперименте.

Так, большинство студентов экспериментальной группы показали высокую интеллектуальную активность знания музыкальных и эстетических категорий, умения анализировать, высказывать свою аргументированную точку зрения, давать эстетическую оценку музыкальным произведениям.

Анализ работ, выполненных студентами экспериментальной группы, показал следующие результаты (таблица 7).

Таблица 7

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням развития интеллектуального критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	201	%	201	%
Низкий (ограничительный)	16	57,1	7	25
Средний (поверхностный)	8	28,6	12	42,8
Высокий (гармоничный)	4	14,3	9	32,2
Всего	28	100	28	100

Из данных таблицы видно, что в ходе обучающего эксперимента заметно улучшились показатели развития интеллектуального критерия музыкальной культуры. Если на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень интеллектуального критерия в экспериментальной группе в целом составлял 57,1%, средний – 28,6%, высокий – 14,3%, то контрольный срез по итогам формирующего эксперимента показал, что количество студентов с низким уровнем интеллектуального критерия уменьшилось до 25%, а число студентов со средним и высоким уровнем возросло соответственно до 42,85 и 32,2%.

Диагностика уровня развития интеллектуального критерия музыкальной культуры студентов контрольной группы отражена в таблице 8.

Таблица 8

Распределение студентов контрольной группы по уровням развития интеллектуального критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	202	%	202	%
Низкий (ограничительный)	15	62,5	12	50
Средний (поверхностный)	7	29,2	9	37,5
Высокий (гармоничный)	2	8,3	3	12,5
Всего	24	100	24	100

Материалы таблицы свидетельствуют о незначительных изменениях, произошедших к завершающему этапу эксперимента в контрольной группе. Так, общее число студентов с низким уровнем развития интеллектуального критерия музыкальной культуры уменьшилось с 62,5% до 50%, со средним уровнем выросло от 29,2% до 37,5%, с высоким уровнем – от 8,3% до 12,5 %.

Сравнительный анализ результатов развития интеллектуального критерия музыкальной культуры студентов в экспериментальной и контрольной группах в начале и конце экспериментального исследования показал, что в ходе проведения обучающего эксперимента высокий уровень развития интеллектуального критерия музыкальной культуры в экспериментальной группе значительно вырос (от 14,3% до 32,2%) по сравнению с контрольной группой, где эти показатели составили 8,3% на

начальном этапе эксперимента и 12,5% на заключительном этапе. Число студентов со средним уровнем развития интеллектуального критерия музыкальной культуры в обеих группах увеличилось примерно в равной степени (28,6% - 42,8% в экспериментальной, 29,2% - 37,5% в контрольной). Низкий уровень по данному критерию значительно упал в экспериментальной группе (57,1% до 25%), в контрольной группе разница в показателях гораздо менее заметна (от 62,5% до 50%).

Цель второго среза контрольного этапа эксперимента состояла в диагностике и сравнительном анализе эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп.

Отсюда **задачи** данного среза состояли в следующем:

- диагностике и сравнительном анализе результатов развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры студентов экспериментальной группы в ходе формирующего эксперимента;
- диагностике и сравнительном анализе результатов развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры студентов контрольной группы в ходе проводимого эксперимента;
- сравнительном анализе показателей по данному критерию в экспериментальной и контрольной группах.

Поставленные задачи решались нами с помощью группы методов, аналогичных методам констатирующего этапа эксперимента (наблюдения, беседы, тестирования, творческих заданий). Диагностирующие методики выявили изменения, произошедшие в ходе эксперимента в обеих группах, которые мы представляем в виде таблиц (таблицы 9,10).

Таблица 9

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	201	%	201	%
Низкий (ограничительный)	15	53,6	5	17,9
Средний (поверхностный)	8	28,6	13	46,4
Высокий (гармоничный)	5	17,8	10	35,7
Всего	28	100	28	100

Таблица 10

Распределение студентов контрольной группы по уровням развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	202	%	202	%
Низкий (ограничительный)	15	58,3	11	45,8
Средний (поверхностный)	6	25	7	29,2
Высокий (гармоничный)	4	16,7	6	25

Всего	24	100	24	100
-------	----	-----	----	-----

Как видно из таблиц, у студентов экспериментальной группы наблюдается значительное увеличение показателей роста уровня эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры. Количество студентов с высоким уровнем развития данного критерия выросло в целом от 17,8% до 35,7% за счет существенного снижения показателей низкого уровня (от 53,7% до 17,9%). В контрольной группе эти изменения незначительные. Если на начальном этапе эксперимента низкий уровень развития эмоционально-чувственного критерия музыкальной культуры у данной группы студентов составлял в целом 58,3%, то на заключительном этапе эта цифра снизилась до 45,8%, небольшой рост показателей отмечен на других уровнях: средний уровень по данному критерию вырос от 25% до 29,2%, высокий уровень от 16,7% до 25%.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что у студентов экспериментальной группы в ходе формирующего эксперимента эмоционально-чувствительный критерий социально-этической воспитанности развивался более интенсивно по сравнению с контрольной группой. Студенты экспериментальной группы характеризуются преимущественно высокой эстетической активностью, эмоциональным отношением к действительности, культурой чувств, эмоциональным восприятием и осознанием ценностного содержания музыкальных произведений.

Заключительный **третий срез** контрольного этапа экспериментальной работы имел своей **целью** диагностику и сравнительный анализ деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп. **Задачами** данного среза выступали:

- диагностика и сравнительный анализ результатов развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры студентов экспериментальной группы в ходе обучающего эксперимента;
- диагностика и сравнительный анализ результатов развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры студентов контрольной группы в ходе производимого эксперимента;
- сравнительный анализ показателей по данному критерию в экспериментальной и контрольной группах.

Третий контрольный срез осуществлялся с помощью уже апробированных нами в ходе констатирующего эксперимента методов наблюдения, анкетирования, тестирования.

Анализ результатов этого исследования показал, что студенты экспериментальной группы стали проявлять большую творческую активность, интерес и потребность к высокохудожественным музыкальным произведениям (классике, народной музыке). Они осознают себя компетентными в музыкальной культуре людьми и выражают готовность к дальнейшему повышению уровня собственной музыкальной культуры. Если сравнить данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, с теми, которые были зафиксированы на завершающем этапе, то можно выявить количественные изменения в развитии деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры у студентов (Таблицы 11,12).

Таблица 11

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	201	%	201	%
Низкий (ограничительный)	19	67,9	4	14,3

Средний (поверхностный)	6	21,4	13	46,4
Высокий (гармоничный)	3	10,7	11	39,3
Всего	28	100	28	100

Таблица 12

Распределение студентов контрольной группы по уровням развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры (на начальном и заключительном этапах эксперимента)

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	202	%	202	%
Низкий (ограничительный)	17	70,8	15	62,5
Средний (поверхностный)	5	20,9	6	25
Высокий (гармоничный)	2	8,3	3	12,5
Всего	24	100	24	100

Комментируя данные, отраженные в таблицах, можно отметить значительные качественные изменения в уровнях развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры у студентов экспериментальной группы. В отличие от полученных результатов констатирующего эксперимента, где у большинства студентов (67,9%) выявлен низкий уровень музыкальной культуры по данному критерию, пассивность в участии в музыкальной жизни вуза и города, эстетическом преобразовании окружающего мира, на контрольном этапе эксперимента в результате проведенной нами работы был зафиксирован минимальный процент студентов, характеризующихся низким уровнем развития данного критерия

(14,3%). В то же время рост показателей высокого уровня составил 28,6% (от 10,7% до 39,3%), средний уровень увеличился от 21,4% до 46,4%.

Незначительные изменения показателей уровня развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры отмечаются у студентов контрольной группы. Исследование показало, что общее число студентов с низким уровнем музыкальной культуры по данному критерию уменьшилось от 70,8% до 62,5%, небольшой рост показателей среднего уровня составил 4,1% (от 20,9% до 25%), высокого уровня – 4,2% (от 8,3% до 12,5%).

Таким образом, сравнительный анализ результатов третьего контрольного среза показал, что в ходе проведения обучающего эксперимента уровень развития деятельностно-волевого критерия музыкальной культуры у студентов экспериментальной группы значительно вырос в сопоставлении с данными контрольной группы.

Определение уровней сформированности музыкальной культуры по каждому из критериев у студентов экспериментальной и контрольной групп позволило нам представить целостную картину результатов эксперимента (Таблицы 13).

Таблица 13

Сводная таблица распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности музыкальной культуры (констатирующий и контрольный эксперимент)

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	экспериментальная группа (%)	контрольная группа (%)	экспериментальная группа (%)	контрольная группа (%)
Низкий (ограничительный)	59,5	63,8	19	52,7
Средний (поверхностный)	26,2	25,1	45,3	30,6
Высокий	14,3	11,1	35,7	16,7

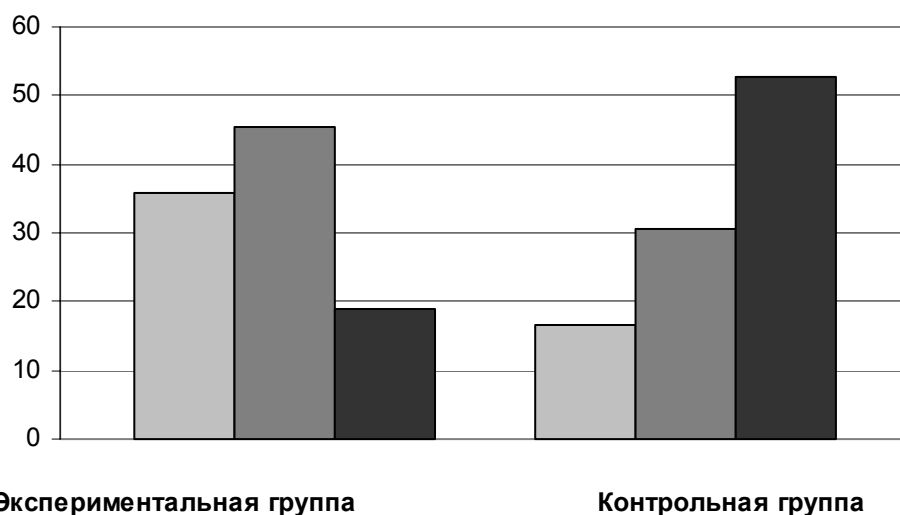
(гармоничный)				
---------------	--	--	--	--

При анализе результатов исследования стало очевидным, что в ходе проведенного нами обучающего эксперимента у студентов экспериментальной группы значительно повысился уровень музыкальной культуры по всем критериям в сравнении с контрольной группой. Так, из общего числа студентов экспериментальной группы только 14,3% на констатирующем этапе показали высокий уровень музыкальной культуры. После обучающего эксперимента эта цифра увеличилась до 35,7%, в то время как в контрольной группе первоначальный показатель равнялся 11,1% и вырос по итогам контрольного среза до 16,7%. Одновременно количество студентов с низким уровнем сформированности музыкальной культуры в экспериментальной группе резко уменьшилось (от 59,5% до 19%). В контрольной группе нами зафиксировано снижение числа студентов по данному уровню от 63,8% до 52,7%, что гораздо меньше, чем в экспериментальной группе.

Таким образом, контрольные срезы по результатам экспериментального исследования позволили нам получить полную информацию о том, насколько эффективной оказалась предложенная нами педагогическая технология формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования. На основании сравнительного анализа данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, нами составлена диаграмма (Рис. 2)

Рисунок № 2.

Диаграмма показателей уровней музыкальной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп (контрольный эксперимент)



- высокий уровень
 - средний уровень
 - низкий уровень

Итак, разработанный нами авторский подход к процессу корректировки формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования доказал свою эффективность, что подтверждают результаты эксперимента. Интеллектуальный, эмоционально-чувственный и деятельностно-волевой критерии явились системообразующими компонентами музыкальной культуры тесно взаимосвязанными между собой. Исследование показало, что воздействие на вышеуказанные критерии с помощью музыкального искусства их активное развитие способствуют значительному повышению уровня музыкальной культуры студентов вуза.

Выводы по главе 3.

Проведенная опытно-экспериментальная работа убедительно показала необходимость корректировки формирования музыкальной культуры студентов факультетов педагогики и методики начального образования. предложенная педагогическая модель способная вызвать позитивные изменения музыкальных потребностей студентов в процессе ее применения в учебной и внеучебной работе. Как показал обучающий этап эксперимента, изменились показатели музыкального интереса студентов, расширился спектр их участия в музыкальной деятельности, возросла продолжительность

и активность этой деятельности, расширился круг любимых музыкальных произведений, более избирательным и заинтересованным стало слушание музыки, чаще стали проявляться музыкальные и общеэстетические знания студентов.

Следует также отметить, что и отношение к музыке и окружающему миру претерпело изменение, выразившееся в том, что за счет введения нравственных компонентов в образовательный процесс стала заметнее взаимосвязь эстетических и нравственных составляющих музыкального образа, возросла творческая активность студентов, повысилась эмоциональная отзывчивость на нравственное содержание произведений музыкального искусства. качественно изменились показатели музыкального слуха: воспроизведение голосов доступных мелодий стало более правильным, с меньшим количеством звуковысотных и ритмических ошибок.

Кроме того, можно сделать вывод о том, что результативность формирования музыкальной культуры личности студента зависит от нравственно-эстетической направленности отбора музыкальных произведений и адекватной методики проведения занятий. Активное восприятие музыки выступает в качестве основы становления музыкальной культуры. Художественно-игривые, диалоговые методики, использование которых продиктовано логикой развития музыкальных образов, создают основу для широкого использования субъект-субъективных отношений между преподавателем и студентами в ходе музыкальных занятий. Музыкальная среда, включающая процесс подготовки учителей начальных классов, выступает в качестве важнейшей составляющей нравственно-эстетического воспитания студентов.

Заключение

В исследованиях последних лет начинают широко использоваться возможности музыкальной среды в образовательном процессе. Это говорит о более высоком уровне изучения данной проблемы, о взаимодействии различных институтов воспитания и обучения. Все эти наработки пока еще не отражены в действующих Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по специальности учитель начальных классов. Таким образом, богатейший опыт нравственного воспитания средствами музыкального искусства остается пока невостребованным. Это обусловило необходимость корректировки формирования музыкальной культуры студентов посредством введения дополнительных курсов по выбору. Эти курсы должны быть ориентированы на то, что в условиях размывания социальных и нравственных целей человеку необходимо опора на духовные ценности, одним из важнейших носителей которых является музыкальная культура. Эмоционально-эстетическое воздействие музыки объективно несет этическую нагрузку, способствуя формированию системы нравственных ценностей. Происходит

эстетическое переживание и, одновременно, обогащение морального опыта личности. Процесс развития эмоциональной сферы студента опирается на взаимосвязь моральных и эстетических оценок, исходящих из требований общества в целом и этнических сообществ в частности.

Каждый народ создает свою национальную систему воспитания, которая непременно включает в себя и музыкальную культуру, отражающуюся в народных песнях, плясках, напевах, мелодиях и т.д. Все это позволяет практически использовать фольклорный материал как педагогическое средство в воспитательных целях: воспитание любви к национальной культуре, народному искусству, понимание взаимосвязи культур разных народов. Ведь у многих наций с давних времен наблюдалось поразительное единство целей воспитания и воспитательных средств, совпадали их традиционные представления о добре, о красоте, о гармонии. Освоение народных музыкальных традиций – пусть к формированию творческой личности, способной постичь красоту и непреходящую духовную ценность своего и других народов, понять и оценить вклад каждого этноса в сокровищницу общечеловеческой культуры.

Теоретическое изучение и практический опыт работы в вузе позволили нам разработать авторскую технологию формирования музыкальной культуры студента, апробированную в ходе педагогического эксперимента, имевшего целью исследовать уровень сформированности музыкальной культуры личности. Уровень музыкальной культуры студентов определяется по трем критериям: интеллектуальному, эмоционально-чувственному, деятельностно-волевому. Реализация этой технологии возможно при соблюдении ряда педагогических условий:

- интеграции личностно-ориентированного и этнокультурного подходов, обеспечивающих развитие ценностного потенциала и гуманистической направленности личности, ее творческую самореализацию;

- ориентация на изучение, восприятие и оценивание музыкальных произведений как классических, так и народных (включая фольклорные мотивы народов Российской Федерации);

- опоры на потребностно-интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы личности студента, ее индивидуально-возрастные и социально-психологические особенности;

- построения и реализация педагогической модели формирования музыкальной культуры студентов в вузе на основе дифференцированного подхода.

Эксперимент подтвердил правильность выдвинутой в начале исследования гипотезы. Разработанная нами педагогическая модель формирования музыкальной культуры студентов и выделенные педагогические условия эффективного протекания процесса музыкального образования в вузе показали свою состоятельность и могут активно применяться в учебной работе.

Изучение процесса формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов в вузах открывают возможности для дальнейших исследований: поиска вариативных способов педагогизации музыкальной среды, путей корректировки музыкальных интересов студентов и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 1997.
2. Агапова И.А., Давыдова М.А. 30 музыкальных занятий для начальной школы. – М., 2002.
3. Аджиев А.М. Героико-исторические песни народов Дагестана. - Махачкала, 1988.
4. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XVIII— XIX вв / Общ. ред. В.К. Гарданова. - Нальчик. 1974. - С.47.
5. Айдемиров Н.Г. Взаимоотношение этнической культуры народов Северного Кавказа и ислама. - Ставрополь. 1993.
6. Александров Е.П. Диагностика отношения старшеклассников к музыке. - Деп. ОЦНИ «Школа и педагогика», 1982.
7. Александров Е.П. К вопросу о структуре отношения к музыке // Актуальные проблемы современной музыкальной педагогики. -

Таганрог: ТГПИ, 1994.

8. Александров Е.П. Научно-методические аспекты музыкально-эстетического воспитания старшеклассников // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. - М., 1982.
9. Александров Е.П. О результатах музыкально-эстетического воспитания (по материалам изучения восьмиклассников) // Проблемы гуманизации музыкального воспитания. - Таганрог: ТГПИ, 1992.
10. Александров Е.П. О структуре эстетического отношения к музыке // Формирование эстетического отношения к искусству у учащихся старшего школьного возраста. - М.: АПН СССР, 1991.
11. Александров Е.П. О типах отношения восьмиклассников к музыке // Актуальные проблемы эстетического воспитания детей и молодежи. Тез. докл. республ. Н.-пр. конф. 4.1. - Могилев, 1982.
12. Александров Е.П. Организация дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию старшеклассников: Мет. поС.по курсу теории и методики музыкального воспитания. - Таганрог: ТГПИ, 1995.
13. Александров Е.П. Результаты музыкального воспитания школьников (по материалам социолого-педагогического исследования восьмиклассников г. Таганрога). - Таганрог: Мир образования, 1998. № 1.
14. Александров Е.П. Социально-психологические средства реализации дифференцированного подхода к музыкально-эстетическому воспитанию старшеклассников. Дисс.канд. пед. наук. - М., 1982.
15. Александров Е.П. Специализация по эстетическому воспитанию средствами музыки. - Методическое пособие. - Таганрог: ТГПИ, 1983.
16. Александров Е.П. Типология отношения старших школьников к музыке. - Деп. ОЦНИ «Школа и педагогика», 1982.
17. Александров Е.П. Формирование эстетического отношения подростков к музыкальному искусству // Педагогический всеобуч родителей.

- Поклассные беседы. Методические рекомендации учителям-стажерам. - Таганрог: ТГПИ, 1982.
18. Алиев Ю.М.Б. Музыкальное воспитание в системе эстетического развития личности // Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С.А. Герасимова. - М.: Педагогика, 1983.
 19. Алиев Ю.М.Б. Музыкальное воспитание. - Музыкальная энциклопедия. - Т.3. - М.: Сов. Энциклопедия, 1976. - С.755-762.
 20. Алиев Ю.М.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков. Дисс.докт. пед. наук. - М., 1987.
 21. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. - М.: Наука, 1971.
 22. Байрамуков А.С. Общественно-просветительская мысль в Карачае во второй половине XIX - начале XX века и развитие карачаевского этноса. - Крачаевск, 1998.
 23. Бактигулова Л.Б. Национальная музыка в нравственном воспитании младших школьников. - М., 1989.
 24. Балашов Д.М., Марченко Ю.И., Калмыкова И.И. Русская свадьба: свадебный обряд на Верхней и Средней Кокшеньге и на Уфтюге (Таркогский район Волгоградской области) / Ред.-сост. музыкальной части А.М. Мехнецов. - М., 1985. - С.323.
 25. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. - М.: Педагогика, 1979.
 26. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. - Л.: ЛГУ, 1970.
 27. Бодина Е.А. Воспитательная функция исполнительского искусства // Музыка. - 1973. № 4. - С.7-8.
 28. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: теоретические и практические аспекты проблемы // Всесоюзн. науч.-пр. конф.: Тез. Докл. - М., 1990. - С.10-11,35-37.
 29. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации. Дисс.докт. пед. наук. - М., 1992.

30. Бодина Е.А. История музыкально-эстетического воспитания школьников. Уч. поС.М.-Куйбышев: КГПИ-МГЗПИ, 1989.
31. Бодина Е.А. Комплексная подготовка специалистов по музыкально-эстетическому воспитанию школьников в условиях высшего педагогического образования: Метод рек. - М.: МГЗГПИ, 1991.
32. Бодина Е.А. О профессиональной подготовке учителя музыки в связи с требованиями новой программы для общеобразовательной школы // Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования. - М., 1982. - С.28-36.
33. Бодина Е.А. Об эстетических закономерностях педагогической деятельности // Познавательная деятельность учащихся заочников в условиях ее активизации. - М., 1985. - С.134-140.
34. Бодина Е.А. Педологические аспекты музыкально-эстетического воспитания личности // Эстетическое развитие личности и педология. - М., 1991. - С.174-179.
35. Бодина Е.А. Роль музыкального исполнительства в эстетическом воспитании молодежи // Этика и эстетика. - Киев, 1975. - Вып. 17. - С.47-54.
36. Бодина Е.А. Теория и практика музыкального образования: Программы педагогических учебных заведений. - М.: Госкомобразования СССР, 1989.
37. Бодина Е.А. Эстетико-психологические особенности деятельности педагога-музыканта // Повышение эффективности подготовки учителя музыки в условиях вечернего и заочного образования. - М., 1987. - С.29-34.
38. Бодина Е.А. Эстетическое воспитание будущего учителя музыки // Стимулирование творческой активности учащихся музыкально-педагогического факультета. - Куйбышев, 1986. - С.11-24.
39. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-

- ориентированного образования // Педагогика, 1997. № 4. – С.12-14.
40. Бражников Б.Х. Культура общения и этнос: (на материале культуры общения адыгейских народов). - Нальчик, 1984.
 41. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество. /Под ред. Т.Я. Шпикаловой. - М.: Искусство, 2000.
 42. Воронина Е.А. Духовно-нравственное просвещение учащихся младших классов средствами музыки. Дисс.канд. пед. наук. - Вологда, 2002.
 43. Воронина Е.А. Духовно-нравственное просвещение учащихся средствами музыки // Духовность как основа общения: образование и культура: Материалы н.-пр. конф. - Вологда: ВИРО, 2002. - С.242-245.
 44. Воронина Е.А. К методике измерения духовно-нравственного просвещения учащихся через освоение ими инвариантов музыкальной поликультуры // Региональная научно-практическая конференция «Измерения в системе образования и управление качеством образования». - Вологда: ВИРО, 2001.-С.74-77.
 45. Воронина Е.А. К проблеме единства различных направлений русской музыки в воспитании детей // Научно-методическое творчество преподавателей и учащихся педагогического колледжа. Сб. ст / Под ред. Г.Ю. Козловой, М.А. Углицкой. - Вологда, 2001. - С.18-21.
 46. Воронина Е.А. Проблема единения народной, православной и светской музыки в просвещении учителя // Методологические аспекты исследования проблем отечественного образования: Региональные педагогические чтения молодых ученых. - Вологда: ВИРО, 2001. - С.8-11.
 47. Воронина Е.А. Процесс духовно-нравственного просвещения учащихся младших классов средствами музыки // Источник. - 2002.- № 4. - С.28-34.
 48. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
 49. Гаврилова Н.А. О диалектике национального и интернационального в

- сочинениях композиторов Моравии // Чешская музыка как национальное европейское явление. - Новосибирск, 1987.
50. Гадагатель А. Героический эпос «Нарты» и его генезис. - Краснодар, 1975.
 51. Гаджиева М.М. Дифференциация отношений учащихся к ценностям и ценностным ориентациям в условиях кризисного состояния социума (на примере Республики Дагестан). Дисс. канд. пед. наук. – Махачкала, 2001.
 52. Героико-исторический эпос народов Северного Кавказа. - Грозный, 1988.
 53. Гогиберидзе Г.М. Диалог культур в системе литературного образования.- М.: Наука, 2003.
 54. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х томах. - М., Мир, 1996.
 55. Гончарова О.В. Педагогические условия развития музыкально одаренных детей. - Дисс.канд. пед. наук. - Волгоград, 2002.
 56. Гончарова О.В. Эмоционально-творческое развитие ребенка средствами музыкального искусства - одно из направлений гуманизации образования // Гуманизация образования и проблемы развития личности: Сб. науч. ст. - Волгоград: Перемена, 2000.
 57. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995, №2. - С.34-38.
 58. Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф. Безмолвной мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. - М.: Молодая гвардия, 1991.
 59. Гребнев А.Ф. Адыгейские народные песни и мелодии. - М.: Искусство, 1941.
 60. Гридчин О.В. Игра как основа работы по развитию музыкальности детей дошкольного возраста в условиях комплексного взаимодействия искусств // Становление системы профессионального обучения по специальности «Музыкальное образование» / Материалы Всеросс.н.-пр. конф. - Орел: ОГУ, -2000. - С.43-44.

61. Гридчин О.В. Музыка в интегрированной методике эстетического воспитания // Становление личности в различных образовательных системах: интеграционно-технические аспекты / Доклады и рекомендации н.-пр. конф. - Орел: ОГУ, 1997. - С.87-89.
62. Гридчин О.В. Народно-художественная культура как основополагающее начало комплексного подхода к эстетическому воспитанию школьников средствами музыки // Традиционная русская народная художественная культура и современность / Материалы Всеросс.н.-пр. конф. - Орел: ОГУ, -1998. - С.87-88.
63. Гридчин О.В. Проблемы диагностики в эстетическом воспитании дошкольников // ОГУ-Школа-комплекс № 4: 50 лет сотрудничеству / Доклады н.-метод. конф. - Орел: ОГУ, 1997. - С.116-118.
64. Гридчин О.В. Развитие музыкальности детей в условиях комплексного взаимодействия искусств (на материале дошкольного обучения). Дисс.канд. пед. наук. - Белгород, 2001.
65. Гридчин О.В. Развитие музыкальности как общей способности ребенка в интегрированной методике воспитания дошкольников // Научный альманах ОГУ. Серия «Гуманитарные науки». Вып 2. Филологические науки. Педагогика. Психология. Музыкознание. Искусствоведение.- Орел: ОГУ, -1998. - С.131-132.
66. Гуртуева М.Б. Балкарский фольклор о народном опыте воспитания. - Нальчик, 1974.
67. Гуртуева М.Б. Этнопедагогика Карачаево-Черкесского народа. - Нальчик: Эльбрус, 1997.
68. Гутов А.М. Адыгские сказания о нартах // Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов. - М., 1981. - Т. II. - С.7.
69. Деркач А.А. Этнопсихология. - М., 4.1-2, 1992.
70. Джандар М.А. Бытовые аспекты семейных обрядовых песен адыгов в конце XIX - начале XX века. - Майкоп, 1988.
71. Джандар М.А. Песня в семейных обрядах адыгов. - Майкоп, 1991.

72. Длогат У.Б. К проблеме истории героико-исторических песен народов Северного Кавказа. - М., 1988.
73. Дубов И.Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990, №5. - С.23-27.
74. Дубровин И.Д. Черкесы. - Краснодар, 1995.
75. Егорова Л.П. Изучение фольклора народов Карачаево-Черкесии. - Ставрополь, 1964.
76. Еманова Т.В. Педагогические основы музыкальных образов учащихся с учетом этнических особенностей региона. - Владикавказ, 1998.
77. Зауторова Э.В. Воспитание нравственных качеств подростка средствами музыкального искусства // Духовно-нравственные аспекты профилактики преступности несовершеннолетних: Мат. н.-пр. конф. - Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2001. - С.42-45.
78. Зауторова Э.В. Домашнее задание на уроках музыки // Искусство в школе. 1997. - № 5. - С.68-69.
79. Зауторова Э.В. Нравственно-ценностные потенциалы русской хоровой культуры // Сб. трудов молодых ученых. - Череповец, 2000. - С.44-47.
80. Зауторова Э.В. Роль искусства в формировании ценностных ориентации подростков // Социальные аспекты адаптации молодежи к меняющимся условиям жизни: Тез. н.-пр. конф. - Вологда: Русь, 2000. - С.77-79.
81. Зауторова Э.В. Русская хоровая культура как средство нравственного воспитания подростков // Сб. ауч. Тр. Учащихся и аспирантов ВГПУ. - Вологда: Русь, 2001. - Вып. XL -С.301-303.
82. Зауторова Э.В. Формирование нравственных ценностных ориентации подростков средствами русской хоровой культуры. Дисс.канд. пед. наук. - Вологда, 2002.
83. Зауторова Э.В. Формирование ценностных ориентации подростков средствами народной культуры // Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений: Мат-лы VII Междун. н.-пр. конф. - Казань: КГПУ, 2000. - С.88-89.

84. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. - М.: Педагогика, 1991.
85. Кабардино-русский словарь. - М., 1957. - С.1.
86. Кабардинский фольклор. - М.-Л., 1936. - С.13.
87. Кагазажев Б.С. Адыгские народные музыкальные инструменты и бытовые традиции. - Тбилиси, 1990.
88. Карташев Н.В. Взаимосвязь дошкольного образовательного учреждения и семьи в воспитании детей. Методические рекомендации. - Калуга: КоИУУ, 1996.
89. Карташев Н.В. Взаимосвязь нравственного и музыкального воспитания младших школьников в условиях продленного дня // IX Всесоюзные педагогические чтения. - Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1992.
90. Карташев Н.В. Гуманизация музыкальной среды школьников // Гуманизация педагогической науки и практики. Материалы открытых педагогических чтений, посвященных К.Д. Ушинскому. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1995.
91. Карташев Н.В. и др. Патриотическое воспитание учащихся 6-9 лет на музыкальных занятиях в группах продленного дня. - Кудымкар: ПГПИ, 1984.
92. Карташев Н.В. Методические рекомендации по руководству музыкальными занятиями в группах продленного дня. - Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1989.
93. Карташев Н.В. Музыкальная работа в группах продленного дня // IX Всесоюзные педагогические чтения. - Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1992.
94. Карташев Н.В. Музыкальное воспитание ребенка в семье. Учебное пособие. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1996.
95. Карташев Н.В. Музыкальный досуг ребенка в семейном детском оздоровительном лагере // Детский отдых: реалии и возможности. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1997.

96. Карташев Н.В. Народное творчество во внеурочной работе с детьми. - Калуга: КГПИ им. К.Э. Циолковского, 1991.
97. Карташев Н.В. Организация и методика социально-педагогической деятельности учителя музыки. Программа подготовки музыкальных педагогов в системе педагогического образования и повышения квалификации. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1996.
98. Карташев Н.В. Организация музыкальных занятий в семье. Методические рекомендации. - Калуга: КоИУУ, 1996.
99. Карташев Н.В. Педагогизация музыкальной среды сельских школьников // Сельская школа: методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.-Орел: ОГПУ, 1995.
100. Карташев Н.В. Педагогическая поддержка родителей в музыкальном воспитании детей. Метод, рек. - Калуга: КоИУУ, 1996.
101. Карташев Н.В. Подготовка студента-музыканта к социально-педагогической деятельности // Обновление содержания педагогического образования в условиях многоуровневой системы обучения учащихся. - Калуга: КГПИим. К.Э. Циолковского, 1993.
102. Карташев Н.В. Подготовка учащихся-музыкантов к социальной работе // Педагогическое образование для XXI века. Материалы международной научно-практической конференции. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994.
103. Карташев Н.В. Преимущество музыкального воспитания в учебное и внеучебное время // Актуальные проблемы общественных, естественных и технических наук. - Пермь: ПГПИ, 1980.
104. Карташев Н.В. Свободное время и музыкальное воспитание школьников // Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы. - Орел: ОГПУ, 1995.
105. Карташев Н.В. Семейное музыкальное воспитание детей. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1996.
106. Карташев Н.В. Создание среды воспитания человека в социуме на

основе народных музыкальных традиций // Научно-практическая конференция «Среда -система - управление в педагогике»/ Ред. Ю.С.Мануйлов. - Кустанай: ГУО, 1994.

107. Карташев Н.В. Социально-педагогическая ориентация в системе повышения квалификации учителей // Практика управления развивающейся школой в городе. I научно-практическая конференция городов России. - Смоленск: СоИУУ, 1995.
108. Карташев Н.В. Социально-художественная направленность подготовки и переподготовки современного учителя // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики. Материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера.-Владимир: ВоИУУ, 1997.
109. Кешев (Каламбий) А.Г. Характер адыгских песен // Терские ведомости. Владикавказ, 1869.
110. Крупник Е.П. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития. // «Искусство и интеллектуальное развитие способностей школьников», 1980.
111. Крупник Е.П. Психологические аспекты воспитательного воздействия искусства // Вопросы психологии, № 4, 1989.
112. Крупник Е.П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность // Психологический журнал, № 4, 1988.
113. Крупник Е.П. Психологические особенности восприятия образа // Психологический журнал, № 3, 1985.
114. Крупник Е.П. Развитие музыкальных интересов старшеклассников. // Роль искусства в развитии способностей школьников. - М.: Педагогика, 1985.
115. Крупник Е.П. Социально-педагогические проблемы формирования художественного сознания школьников // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников. - М., 1989.
116. Крупник Е.П. Социально-психологические предпосылки развития ценностных ориентации школьников в области искусства // Проблемы

- формирования социогенных потребностей. - Тбилиси, 1981.
117. Крупник Е.П. Художественные интересы современного школьника и условия их формирования // Сб.: Система эстетического воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1983.
118. Кульневич С.В. Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: Практическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону, 2002.
119. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Нетрадиционные уроки в начальной школе. (Выпуск 2: русский язык, чтение, внеклассное чтение, ИЗО, музыка): Практическое пособие для учителей начальных классов. – Ростов-на-Дону, 2002.
120. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры старшеклассников в условиях профильного обучения. Дисс. канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2000.
121. Кэрол Флэйк-Хобсон, Брайн Е. Робинсон, Пэтси Скин. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М: Центр общечеловеческих ценностей, 1993.
122. Лабунская В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии, 1987. №3. - С.32-35.
123. Латышев О.Л. Музыкальное просвещение родителей как педагогическая проблема Калужского региона // Мат-лы 2-ой науч.-пр. конференции «Музыкальное краеведение». - Калуга, 2000.
124. Латышев О.Л. Музыкальные традиции русского народа как основа семейного воспитания детей // Музыкальное краеведение. Мат-лы 3-ей науч.-пр. конференции. - Калуга: КФ МГУКИ, Калуж. обл. биб-ка им. В.Г. Белинского, КО УМК по образованию в сфере культуры и искусства. - 2001. - С.29-31.
125. Латышев О.Л. Особенности семейного воспитания ребенка // Проблемы и перспективы развития социального образования и

благотворительности в России. Мат-лы н.-пр. конф. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. - С.64-66.

126. Латышев О.Л. Педагогические проблемы семейного музыкального воспитания детей. - Дисс.канд. пед. наук. - Липецк, 2002.
127. Латышев О.Л. Помощь родителям в музыкальном воспитании детей. Метод, рек. - Калуга: КФ МГУКИ, КО УМК по образованию в сфере культуры и искусства. - 2001.
128. Ломов Б.Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. - М.: Наука, 1986. - С.7-21.
129. Методологическая культура педагога-музыканта. – М., 2002.
130. Мозгот В.Г. Формирование эстетического сознания учащейся молодежи на современном этапе: На материале музыкально-воспитательной и музыкально-образовательной работы в ВУЗах и колледжах Северо-Кавказского региона. Дисс.докт. пед. наук. - М., 1996.
131. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты. // Психологический журнал. 1993, №1. - С.45-47.
132. Музыка для преподавателей, воспитателей, классных руководителей 1-7 классов / Сост. В.В.Фадин. – Волгоград, 2002.
133. Музыкальное образование в школе. – М., 2001.
134. Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 – Музыкальное образование. – М., 2000.
135. Мун Л.Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования. Дисс. канд. пед. наук. – М., 2001.
136. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Академия, 1997.
137. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
138. Налоев З. М. Из истории культуры адыгов. – Нальчик, 1978. - С.140. -

С.99.

139. Налоев СИ. О музыке горских татар // Памяти Танеева. Сб. статей и материалов. - М.-Л., 1941.
140. Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов / Под ред. Е.В. Гиппиус, в 3-х т. Т.1. - М., 1981; Т.3. - М., 1986.
141. Народные песни и инструментальные наигрыши адыгов... - М., 1990. Т.3. Ч.2. - С.18-22, С.61. С.371.
142. Нарты. Адыгский героический эпос. - М., 1974. - С.228.
143. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. – М., 1987. – 255 с.
144. Немов Р.С. Психология. В 3-х книгах, Т.2. Психология образования. –М.: Просвещение, «Владос». 1995.
145. Ниренберг Д., Калеро Т. Слово раскрытую книгу, прочти человека. - Минск: ООО «Попури», 1996.
146. Овсянникова Т.А. Социальные и этноэтические аспекты культуры общения адыгов (социологический анализ). - Майкоп, 1999.
147. Осеннеева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учебное пособие для студентов нач. фак. Педвузов. – М., 2001.
148. Петренко В.Ф. Исследование этнических стереотипов психосемантическим методом множественной идентификации // Психосемантика сознания. - М., 1988.
149. Петровский А.В. Введение в психологию. - М.: Академия, 1995.
150. Пиз А. Язык телодвижений. - Нижний Новгород: Ай кью, 2000.
151. Пишзова Р.Х. Музыкальная культура адыгов (народно-песенное творчество: жанровая система). - М., 1996.
152. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. 1994, № 6. - С.44-48.
153. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: ТЦ: Сфера, 1997.

154. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования. – М., 2000.
155. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. Начальные классы. – М., 2002.
156. Прохоров А.О. Взаимодействие психических состояний учителя и школьника в процессе урока // Вопросы психологии. 1990. № 6. - С.45-47.
157. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
158. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. - М.: Политиздат, 1990.
159. Радынова О.П. Формирование основ музыкальной культуры у дошкольников. Дисс.докт. пед. наук. - М., 1999.
160. Раззаков И.Р. Формирование нравственных качеств личности учащихся средствами музыки. - Ташкент, 1991.
161. Рамедник Д.М., Зонабед Ф.М., Клименко А.Н. О значении когнитивных и коммуникативных свойств в понимании вербальных и невербальных сообщений // Психологический журнал. 1994, № 6. - С.34-35.
162. Рахаев А.И. Архаическое музыкальное искусство Балкарии и Карачая // Вопросы Кабардино-балкарского языкознания. - Нальчик: Эльбрус, 1995.
163. Ригина Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания. Дисс.докт. пед. наук. - М., 1992.
164. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. - М.: Владос, 1996.
165. Рюкле Хорст. Ваше тайное оружие в общении. Мимика, жест, движения. - М.: АО «Интерэксперт», 1996.
166. Самохвалова С.Ю. Альтернативные способы преподавания уроков музыки // Проблемы и перспективы музыкального образования.- Ростов-на-Дону. 2000.

167. Самохвалова С.Ю. К вопросу о развитии личностного образа школьников в процессе эстетического образования // Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. Ч. 2. - Ростов-на-Дону. 1998.
168. Самохвалова С.Ю. К вопросу о социализации как функции личностно-ориентированного образования // Моделирование образовательного пространства. Вып. 2. - Ростов-на-Дону, 1998.
169. Самохвалова С.Ю. Пять шагов к организации культурно-деятельностной среды. Методическое пособие. - Ростов-на-Дону. 2001.
170. Самохвалова С.Ю. Роль музыкально-практической деятельности в создании личностно-ориентированного образования // Сб. науч. работ аспирантов и молодых преподавателей. Ч.1. - Ростов-на-Дону. 1999.
171. Самохвалова С.Ю. Теоретические аспекты трансформации эстетических ценностей в личностные в современной системе образования // Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. - Ростов-на-Дону. 1998.
172. Самохвалова С.Ю. Три принципа организации современного урока музыки на основе фольклорных традиций // Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. - Ростов-на-Дону. 2000.
173. Самохвалова С.Ю. Эстетическое развитие младшего школьника в условиях музыкально-практической деятельности. - Ростов-на-Дону. 2001.
174. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольника // Вопросы психологии. 1996, № 5. - С.24-30.
175. Сергеева И.П. Влияние христианства на историю развития музыкальной культуры России // Актуальные проблемы новейшей истории России. Сб. статей. - Армавир, 2000.
176. Сергеева И.П. Влияние этнопедагогических традиций на формирование музыкального жанра героико-исторической песни у народов Северного

- Кавказа (музыкально-тематический аспект) // Нальчик, 2001.
177. Сергеева И.П. Жанр историко-героической песни у народов Северного Кавказа // Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани. Сб. науч. тр. - Армавир, 2001.
178. Сергеева И.П. Изучение музыкального фольклора народов Северного Кавказа как средство формирования эстетических представлений у будущих учителей начальных классов // Вестник Армавирского института социального образования. Научный и учебно-методический ежегодник. Вып. № 2. – Армавир, 2004.
179. Сергеева И.П. Музыкальная среда и этнические особенности функционирования музыкальной среды // Вестник Армавирского института социального образования. Научный и учебно-методический ежегодник. Вып. 1. – Армавир, 2003. – С.273-279.
180. Сергеева И.П. Музыкальные традиции народов Северного Кавказа // Всероссийская научная конференция «Северный Кавказ: геополитика, история, культура». - Москва-Ставрополь, 2002.
181. Сергеева И.П. Некоторые вопросы межпредметной интеграции в начальной школе // Тезисы докладов Северо-Кавказской научной конференции учащихся, аспирантов и молодых ученых «Перспектива 2000». Сер. «Гуманитарные науки». - Нальчик, 2000.
182. Сергеева И.П. Нравственно-эстетическое воспитание на основе этнокультурных традиций // Всероссийская научная конференция учащихся, аспирантов и молодых ученых «Перспектива 2002». - Нальчик, 2002.
183. Сергеева И.П. О значении музыки в быту у народов Северного Кавказа // III Международный конгресс «Мир на Северном Кавказе через образование, языки и культуру». - Пятигорск, 2001.
184. Сергеева И.П. Развитие музыкального восприятия и воспитания музыкального вкуса на уроках музыки // Развитие непрерывного

педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани. Сб. науч. тр. - Армавир, 1998.

185. Сергеева И.П. Развитие у учащихся на музыкальных занятиях полезных навыков и привычек // Материалы всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Перспектива-2003». – Нальчик, 2003. Т.3.
186. Сергеева И.П. Реализация принципа диалога культур в учебном процессе при подготовке учителей начальных классов // Материалы всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых «Перспектива-2004». – Нальчик, 2004.
187. Сергеева И.П. Социально-педагогический аспект элементов нравственно-эстетического воспитания на основе этнокультурных традиций // Социально-педагогическая работа в современных условиях. - Армавир, 2002.
188. Сергеева И.П. Формирование музыкальной культуры младших школьников во внеурочное время // В сб.: Социальное образование: традиции, проблемы, перспективы. – Армавир, 2003. – С.47-53.
189. Сердюкова Л.В. Формирование ценностного отношения к музыкальному произведению у будущих учителей музыки (на основе использования личностной ситуации в курсе «Дирижирование»). - Дисс.канд. пед. наук. - Липецк, 2002.
190. Сердюкова Л.В. Формирование ценностного отношения к музыкальному произведению как условию развития нравственно-этической сферы будущего учителя музыки. - Вып. 12. - Воронеж: ВГПУ, 2002. - С.35-39.
191. Сердюкова Л.В. Эмоционально-эстетическая ситуация как сущностный фактор развития личности будущего учителя музыки в процессе его профессиональной подготовки // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки. - Вып.11. - Воронеж: ВГПУ, 2001. - С.35-40.
192. Серегина Н.С.«...И песни дев осиротелых...» // Христианская культура.

- Пушкинская эпоха. - СПб., 1997. - С.29.
193. Смирнова И.Э. Формирование у школьников-подростков опыта освоения духовной культуры на внеурочных занятиях. Дисс. канд. пед. наук. – М., 2000.
194. Смирнова С.Д. Богатый мир движений // Вопросы психологии. 1996. №6. - С.54-56.
195. Соколова В.Н. Многоуровневый подход к регионализации музыкального образования в сельской начальной школе. - Дисс.канд. пед. наук. - Саранск, 2002.
196. Соколова В.Н. Народная педагогика в системе музыкального образования шестилеток: Метод. пос. - Арзамас: АрГПИ, 1992.
197. Соколова А.Н. Из истории изучения инструментальной музыки адыгов // Музыкальный фольклор адыгов. – Майкоп, 1988.
198. Соколова А.Н. Магомед Хагаудж и адыгская гармоника. – Майкоп, 2000.
199. Соколова А.Н. Адыгский пхачич // Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Северо-Западного Кавказа за 2000 год. Дикаревские чтения-7. – Краснодар, 2001.
200. Соколова В.Н. Экспериментальная программа по музыке «Введение в народную музыкальную культуру» (для 1-3 классов). - Арзамас: АрГПИ, 1997.
201. Спирина В.И. Становление социальной работы на Кубани. – М.: МПГУ, 2000. – 175 с.
202. Спирина В.И. Генезис социально-педагогической работы на Кубани. – Армавир: АГПИ, 1999. – 70 с.
203. Спирина В.И. Подготовка будущих социальных педагогов в условиях социально-педагогического комплекса // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докладов годичного собрания Южного отделения РАО XXII региональных

психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2003. – 42 с.

204. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблеме психопрофилактики и воспитания // Вопросы психологии, 1996. № 4, - С.81-92.
205. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1988.
206. Умажанова А.М. Дагестанская народная хореография (формы и художественные средства). - М., 1990.
207. Унежев К.Х. Традиционная культура адыгов. - Ростов-на-Дону, 1998.
208. Услар П.К. Древнейшие сказания о Кавказе. - Тифлис, 1881.
209. Фаст Джулиус Знак чувства бессловесный. - Минск: ООО «Попури», 1996.
210. Федорович Е.Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании. Дисс.докт. пед. наук. - М., 2001.
211. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Культурно- историческая концепция и возможность использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности // Вопросы психологии. 1994, № 6. - С.42-44.
212. Хагансова Г.Г. Музыка как лекарство (на примере адыгейской и абхазской традиционных культур). Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Кубани за 1999 год. - Краснодар, 2000.
213. Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие. – СПб., 2000.
214. Хан-Гирей Записки о Черкесии. - Нальчик: Эльбрус, 1992.
215. Хан-Гирей Черкесские предания: Избранные произведения. - Нальчик: Эльбрус, 1989.
216. Хан-Гирей. Избранные произведения. - Нальчик, 1974. - С.125.
217. Хашба М.М. Абхазо-адыгейские этномузыкальные параллели //

- Всесоюзная научная сессия по итогам этнографических и антропологических исследований 1986-1987 гг. - Тез. докл. - Сухуми: Алашара, 1986.
218. Хомицоева Т.А. Историко-песенный фольклор осетин // Сб. статей ЧИИИСФ. - Назрань, 1998.
219. Хутых К.К. Адыги в многонациональной семье народов Северного Кавказа: Опыт, уроки. - Майкоп, 1991.
220. Цолоева Ф.И. Вайнахские музыкальные инструменты (этнокультурный аспект). - Л., 1990.
221. Цхурбаева К.Г. Музыкальная культура Северо-Осетинской АССР // Музыкальная культура автономных республик РСФСР. - М.: Музгиз, 1957. - С.247-262.
222. Чаг Г.К. Героико-патриотические традиции в народном творчестве адыгов (на историко-этнографическом материале). - Майкоп, 1984.
223. Чекановская А. Музыкальная этнография. Методология и методика. - М.: Советский композитор. 1983.
224. Чунтыжева Т.Я. Свадебно-обрядовая культура причерноморских адыгов в структуре народной педагогики и ее значение для современной обрядовой практики. - Майкоп, 1999.
225. Шейблер Т.К. Из истории развития кабардинской музыки за годы советской власти // Ученые записи КВ НИИ. - Нальчик, 1948. Т. 4. %
226. Шепеленко Д.А. Эстетическое развитие школьника в личностно-ориентированном образовательном процессе. Дисс. канд. пед. наук.- Ростов-на-Дону, 2001.
227. Шилакадзе М.И. Народные музыкальные инструменты и грузино-северокавказские этнокультурные взаимосвязи. – Тбилиси, 1991. 373 с.
228. Шортанов А.Т. Фольклор/Ючерки истории кабардинской литературы. - Нальчик, 1968.
229. Шумакова А.В. Педагогические условия развития музыкально-эстетического сопереживания детей старшего возраста. Дисс.канд. пед.

наук. - Ростов-на-Дону, 1998.

230. Шумакова А.В. Педагогические условия развития сопереживания как способа личностного взаимодействия // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. Южного отделения РАО. - Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. Ч. 2. - С.73-75.
231. Шумакова А.В. Программа Мир музыки и ребенок в нем (старший дошкольный возраст). - Ставрополь: Феникс, 1997.
232. Юсупов И.М. О соотношении вербальных и невербальных составляющих в структуре интеллекта // Психологический журнал. 1995, №1. - С.28-32.
233. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. - Казань: Татарское книжное издательство, 1991.
234. Osgood Ch. Studies on generality of effective meaning system // Amer. Psychol. 1962. V. 17.