**Содержание**

Введение

1. Теоретические основы развития музыкально-эстетической культуры школьника

1.1 Понятие и сущность феномена «Культура»

1.2 Музыкальная культура личности как составляющая понятия «художественная культура»

1.3 Специфика музыкально-эстетической культуры подростков

2. Исследование уровня музыкально-эстетической культуры подростков

2.1 Психолого-педагогические условия воспитания музыкальной культуры подростков

2.2 Описание и анализ констатирующего эксперимента

2.3 Анализ результатов экспериментального исследования

2.4 Эффективные формы и методы, способствующие воспитанию у подростков музыкальной культуры

Заключение

Библиография

Приложение

**Введение**

В современном обществе, переживающем преобразования в политической, экономической, социальной и культурной сферах, существенное обновление претерпевает система среднего образования. Данный процесс реформирования школы, прежде всего, связан с гуманизацией и демократизацией образования, содержание которого в новой парадигме рассматривается как овладение культурой. При этом одной из актуальных задач в школе становится формирование развития музыкальной культуры учащегося, которая не только способна выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, но и явится залогом, базой культурного самосовершенствования личности в последующей жизнедеятельности.

Таким образом, представляется возможным подчеркнуть, что система музыкально – эстетического воспитания подростков, как и всякая другая, отвечает определенной социально обусловленной потребности, у нее есть свое назначение в конкретно – исторических условиях.

Опираясь на многолетний опыт деятельности педагогов, в плане воспитания музыкальной культуры школьников и учитывая перспективы его развития, хочется отметить, что сегодня педагогов-практиков интересуют такие вопросы, как понятие и сущность школьной музыкально – воспитательной работы, ее психологические аспекты, а также задачи и принципы формирования музыкальной культуры подростков. Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования музыкальной культуры находится в поле зрения философов, культурологов, социологов, психологов и педагогов.

Возрастание роли искусства, музыкальной культуры в жизни общества и конкретного человека – факт очевидный и общепринятый.

Это подтверждают работы Б.В. Асафьева, К.Д. Ушинского, В.Н. и СТ. Шацких, Н.Л. Гродзенской, М.С. Когана и многих других.

Музыкально – эстетическая культура (МЭК) – составная часть общечеловеческой культуры, концентрирующей в себе достижения многих отраслей знания, сосредоточивающая ценный исторический, философский, нравственный и художественный опыт народа. Ее сущность, специфические признаки раскрываются в трудах В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, И.Н. Немыкиной, Р.А. Кельчаровой. Психологические аспекты развития и формирования МЭК у школьников рассматривались в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.С. Тарасова и др. Внимание психологов при исследовании данной проблемы направлено, прежде всего, на исследование внутренних механизмов данного процесса. Все чаще предметом исследования ученых становится МЭК в контексте изменившейся социокультурной ситуации.

С позиции системного подхода процесс развития МЭК во взаимодействии с художественной культурой рассматривают в своих работах М.С. Коган, К.И. Тиященко, Ю.А. Лукин и др. Одни исследователи представляют музыкальную культуру как «подсистему» духовной культуры. Другие – как слой, расположенный в деятельностной структуре между материальным и духовным слоем.

Междисциплинарный подход к исследованию развития МЭК школьников предполагает изучение данного феномена во всех его связях и взаимодействиях. Непосредственно МЭК школьников посвящены труды Р.А. Тельчаровой, B.C. Цукермана и др.

Отдельные аспекты музыкальной культуры в рамках уроков музыки и мировой художественной культуры изложены в трудах A.Б. Абдулина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалевского. Н.А. Терентьевой, Л.М. Предтеченской и др.

Несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость названных работ, проблемы целенаправленного развития МЭК учеников на уроках музыки в педагогике изучено недостаточно полно. На основании вышеизложенного актуальность предпринятого исследования определяется целым рядом факторов, среди которых социальный заказ современного общества на развитую личность, обладающую определенным уровнем МЭК, потребность в разработке и апробации внедрения технологий, обеспечивающей достижение поставленной цели в период обучения в школе. Таким образом, имеются **противоречия** между:

• объективными потребностями общества в высоком уровне развития МЭК личности и недостаточным вниманием общеобразовательных школ к этой проблеме;

• необходимостью определения сущности и специфики МЭК учащихся и слабой теоретической и практической разработкой, недостаточной изученностью понятия «МЭК школьников»;

• важностью развития МЭК подростков и отсутствием соответствующих педагогических технологий.

Таким образом, несмотря на наличие большого количества исследований в интересующей нас отрасли, на современном этапе разработки системы формирования музыкальной культуры подростков возникает множество нерешенных проблем. Эти проблемы касаются как теории создания и развития теории музыкально – эстетического воспитания, так и педагогических условий организации и проведения занятий. Необходимо констатировать: тот положительный опыт, который накоплен за последние десятилетия учителями музыки, зачастую не может быть перенесен в новую среду и требует новых разработок и корректировки программ музыкально – эстетического воспитания.

Вместе с тем, по нашим наблюдениям, современная литература содержит ряд ценных обобщений и аналитических наблюдений, которые получили свое дальнейшее развитие.

Указанные противоречия и сложности обусловили актуальность исследования и определили выбор его **темы**: «Воспитание МЭК школьников на уроках музыки».

**Объект** исследования – учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе.

**Предмет** исследования – развитие МЭК школьников на уроках музыки.

**Цель** исследования: определение сущности МЭК школьников, научное обоснование и разработка технологии ее развития в рамках урока музыки.

Указанные объект, предмет и цель исследования позволили определить основную гипотезу исследования. Развитие МЭК школьников будет эффективным, если:

1) она является одним из приоритетных направлений процесса обучения в общеобразовательной школе;

2) обоснована специфическая природа МЭК школьника как целостного образования, имеющего личностный и деятельностный аспекты;

3) разработана методика диагностики уровней развития МЭК школьника.

Для достижения цели исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Выявить сущность и дать определение понятия «МЭК школьника», а также рассмотреть сопряженные с этой теорией понятия;

2. Изучить особенности современной социокультурной ситуации, влияющей на процесс формирования МЭК школьника.

3. Теоретически обосновать технологию развития МЭК учеников на уроках музыки.

4. Выявить динамику развития МЭК школьников.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– философские идеи о культуре, имеющие личностный и деятельностный аспекты (Г.В. Егель, М.С. Коган, Э.С. Маркарян и др.);

– концептуальные идеи о специфике МЭК (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Г.С. Тарасов, Б.А. Теплов);

– труды в области музыкальной педагогики (Э.Б. Абдулин, Л.Г. Арчажникова и др.).

В работе использовались следующие **методы** исследования: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальная работа.

**Экспериментальной базой** исследования явилась гимназия №1.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что разработаны методические рекомендации в помощь учителю музыки по формированию МЭК школьников.

На **защиту выносятся** следующие положения:

1. Сущность и компонентный состав понятия «МЭК школьников».

2. Методика диагностики МЭК подростков.

**Апробация результатов** исследования проходила на базе школы №1 на родительском собрании учащихся 7 «а» класса.

Дипломная работа **структурирована** согласно логике поставленной цели и состоит из: введения; двух глав; заключения, библиографии и приложения.

**1**. **Теоретические основы развития музыкально-эстетической** **культуры школьника**

**1.1 Понятие и сущность феномена «культура»**

Приступая к исследованию сложной и интересной проблемы формирования музыкально-эстетической культуры школьников, в первую очередь представляется целесообразным определить само понятие «культуры» как общенаучной категории, имеющей длинную историю и отражающую достаточно сложную и неоднозначную реальность.

Термин «культура» впервые встречается у Цицерона и происходит от латинского culture, производимое от слова colere – взращивать, возделывать почву, заниматься земледелием. И действительно, первое значение этого термина – это «возделывание», «обработка», «уход», в первую очередь возделывание земли и уход за ней и за животными, т.е. занятие сельским хозяйством. Позднее в термин «культура» начали вкладывать смысл «воспитание», «обучение», «образование», т.е. взращивание, возделывание, уход за человеком, в ходе которого нечто дополняется и исправляется в природе человека. Культурный человек – это воспитанный и образованный человек.

Лингвисты отмечают, что до XVII века термин «культура» не имел самостоятельного употребления. Он употреблялся только в словосочетаниях, означая совершенствование, улучшение того, с чем сочетался: «cultura juries» – выработка правил поведения, «cultura lingual» – совершенствование языка и т.д.

Более четкое значение термину «культура» впервые придал немецкий мыслитель С. Пуфендорф. Он употребил этот термин применительно к «человеку искусственному», воспитанному в обществе, в противоположность человеку «естественному», необразованному. В XVIII веке перед идеологами Просвещения остро стала проблема объяснения специфики образа жизни человека, особенностей человеческого бытия. Для этой цели стали активно использовать термин culture, противопоставляя его слову naturate – природа.

Таким образом, продолжая античную традицию, идеологи Просвещения с помощью термина «культура» выражали идеи культуры как сферы развития «человечности», «человеческой природы», «человеческого начала в человеке» в противоположность природному, стихийному, животному. В идеологии Просвещения культура трактовалась как средство возвышения человека, совершенствования духовной жизни и нравственности людей, исправления пороков общества. Кроме того, очень важным обстоятельством является и то, что в идеологии Просвещения термин «культура» приобрел нравственно-оценочный характер. С точки зрения идеологов Просвещения, культура есть воплощение «истинной человечности», «подлинно человеческого бытия». К ней относится только то, что выражает достоинство человека и способствует его развитию. Следовательно, не всякий результат деятельности человеческого рода заслуживает того, чтобы называться достоянием культуры.

Но с другой стороны, культура рассматривалась и как имеющийся в действительности, реально существующий и исторически меняющийся образ жизни людей, специфика которого обусловлена достигнутым уровнем человеческого разума, науки, искусства, воспитания, образования.

Приходится констатировать, что развитие культуры всегда было связано с просвещением и воспитанием подрастающего поколения.

В современном понимании данного понятия «…культура охватывает все, что отличает жизнь человеческого общества от жизни природы, все стороны человеческого бытия».[[1]](#footnote-1) Она включает в себя не только результат духовной деятельности, но и изменение окружающей природы, создание искусственной среды обитания, технику, формы общественных отношений, социальные институты и т.д.

Таким образом, культура включает в себя, по сути дела, все, что создано человеком и характеризует его жизнь в определенных исторических условиях. Такое расширительное содержание понятия культуры делает ее объектом изучения целого комплекса наук об обществе.

Очевидно, что, соблюдая логику избранной темы исследования, необходимо принять более узкое понимание истолкования содержания понятия «культура». Исходным пунктом такого подхода к культуре является положение, что в культуре воплощаются средства, способы и результаты человеческой деятельности.

Музыка является результатом человеческой деятельности. «Без музыки земля – пустой, недостроенный дом, в котором никто не живет»,[[2]](#footnote-2) – сказал немецкий поэт Л. Тик. Кроме того, культура включает в себя не только то, что находится вне человека, но и изменения, которые он производит в самом себе, в своей душе, т.е. в собственном физическом и духовном облике.

И в самом деле, музыка образует целый мир человеческой жизни, который рождается вместе с человеком, растет, становится богаче, содержательнее, оказывает влияние на его характер, поступки и облик. Музыка, особенно для подрастающего человека, является дверью в некую новую реальность, путь в неизвестное; она бывает веселой, шуточной, а бывает волшебной, таинственной, как бы приоткрывающей завесу над чудесами жизни, в которые так хочется верить.

Таким образом, содержание понятия культуры раскрывается через ее многочисленные проявления. Изучение этих проявлений позволяет знакомится с явлениями культуры, одним из которых является музыка. Однако для более глубокого познания мира культуры необходимо разобраться в том, что составляет специфику или сущность культуры. В современной культурологии сложился ряд походов к пониманию сущности культуры. Насчитывается более двадцати концепций, среди которых предметно-ценностный, деятельностный, ценностно-смысловой и информационно-знаковый подходы приняты подавляющим количеством исследователей.

В основу предметно-ценностного подхода заложено понимание культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человеком. При таком понимании возможна трактовка культуры как «склада» или музея, в котором присутствуют ценности, созданные человеком. В интерпретации некоторых ученых (М.С. Коган и др.) данный подход к определению культуры определен как суммативная концепция. Культура в данном случае трактуется как сумма продуктов деятельности и общения людей, наследие, оставленное предшествующими поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. Слабой стороной данной концепции является то, что сам человек при этом как бы «выпадает» из культуры.

Сторонники деятельностного подхода стремятся преодолеть этот недостаток и акцентируют внимание на человеческом факторе культуры и трактуют ее как способ жизнедеятельности человека. Определенная часть сторонников деятельностного подхода интерпретируют культуру как определение человека, взятого с точки зрения его всеобщности, как важнейшая сторона воспроизводственной деятельности общества, человеческой истории. При этом культура выступает как концентрированный организованный опыт человека, как основа понимания, осмысления, принятия решений, «как напряженный поиск человеком самого себя и своего места в мире» (А.С. Ахиезер).[[3]](#footnote-3) С этим подходом в известной мере солидаризируется Е.А. Орлова, которая определяет культуру как «…процесс, результат и поле реализации человеческих потенций».[[4]](#footnote-4)

С точки зрения деятельностного подхода, специфика культуры и ее содержание определяются сущностью человека, его характерными чертами и потенциями в динамике их осуществления.

Культура в такой интерпретации выступает как оценочное понятие и трактуется как показатель очеловеченности, человечности общества, всего, что в него входит, что оно создает. Иными словами, культура – это человечески содержательный аспект и параметр общественного бытия, гуманистическая сторона общественных отношений.

Таким образом, деятельностная концепция видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.)

Несколько иную трактовку сущности культуры дает смысло-ценностный подход. Культура в этом подходе трактуется как мир ценностей – смыслов и идеалов.

Сторонники этого подхода не отрицают деятельностного подхода к культуре. Однако они подчеркивают, что отличительная особенность человеческой деятельности является сознательная постановка цели, свободное целеполагание и реализация потребности человека на основе этого целеполагания.

«Человечным» явление культуры становится потому, что в нем воплощено то, что называется «смыслом». Смыслы образуются в сознании человека, когда он в соответствии со своими потребностями оценивает и регулирует происходящее вокруг него в самом явления и процессы. Общее отношение человека к миру определяется смыслом. По мнению М. Бубера, «культура есть универсальный способ, каким человек делает мир «своим», превращая его в мир человеческого (смыслового) бытия».[[5]](#footnote-5)

Таким образом, весь мир превращается в носителя человеческих смыслов, в мир культуры. Таким образом, смысло-ценностный подход (аксеологическая концепция культуры) – это явление, отражающее духовную природу человека, это выражение духовных ценностей и нравственных норм человечества. На основании данного подхода культура определяется как «…универсальный способ творческой самореализации человека через полагание смысла, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотнесенности его со смыслом сущего» (С.Н. Жаров).[[6]](#footnote-6)

Со смыслоценностным подходом в значительной мере солидаризуется информационно-символическая интерпретация культуры. Несмотря на различную интерпретацию ряда важных понятий, общим для этих подходов является то, что в их рамках культура или постигается через изучение области символического, или сводится к ней. Символ является тем средством реализации ценностей и смыслов культуры, которое доступно для непосредственного изучения.

Вместе с тем сторонники информационно-символического подхода к культуре делают акцент на знаково-символической стороне культуры. С точки зрения этого подхода, выступая в качестве носителей смысла, «обработанные» (физически и духовно) человеком вещи, процессы, явления становятся носителями информации – знаками.

Знак есть предмет, выступающий в качестве носителя информации о других предметах и используемый для ее приобретения, хранения, обработки и трансляции.

Человек живет не только в мире вещей, но и в мире знаков. Явления культур – это знаки и совокупности знаков (тексты), в которых «зашифрована» социальная информация, т.е. вложенное в них людьми содержание, значение, смысл. Именно постольку, поскольку явления выступают в качестве знака, символа, «текста», который нужно не только наблюдать, но и осмысливать, они становятся фактом культуры.

С информационно-семиотической точки зрения (семиотическая концепция), определение культуры звучит следующим образом: «культура – это социальная информация, которая хранится и накапливается в обществе с помощью создаваемых людьми знаковых средств» (А. Кармин).[[7]](#footnote-7)

Помимо перечисленных, личностная (поведенческая) концепция представляет культуру как актуализацию социальной природы человека: как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации.

Безусловно, данная концепция наиболее близка традиционной педагогике с ее заботой преимущественно о культуре поведения ребенка.

Социологизаторская концепция характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, ступень развития конкретного народа, социума. Эвристическая концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе, обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно – историческом существе.

Стоит отметить, что каждая из концепция культуры по-своему интересна, каждая имеет право на существование. Однако культура, конечно, не исчерпывается одним, каким бы то ни было аспектом, она представляет собой сложное системное образование. Именно поэтому возможно существование различных, иногда противоречащих друг другу концепций культуры, и выделение культурологических аспектов а различных отраслях знания. Именно этим объясняется и терминологическая путаница, и возникновение специальной науки о культуре – культурологии.

Оригинальной позиции придерживался Д.С. Лихачев. Он рассматривал человека и природу как две различные культуры, которые не могут существовать друг без друга. Каждая из них – плод исторического развития, и если природа издавна и повсеместно влияет на человека и культуру, то человек влияет на природу – лишь недавно и не всюду.

Таким образом, обобщая и резюмируя сказанное выше, можно отметить, что разнообразные культуроведческие концепции сходятся в следующем:

• культура отличает человека от других живых существ;

• через культуру происходит социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса, человечества;

• культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки.

В этой связи особый интерес представляет музыкальная культура личности как одна из составляющих понятия «художественная культура».

**1.2 Музыкальная культура личности как составляющая понятия «художественная культура»**

Очевидно, что понятие «музыкальная культура» входит в русло более общих понятий: «культура», «художественная культура» и «художественная культура личности».

Современное понятие «художественная культура» включает в себя «совокупность процессов и явлений духовно-практической деятельности по созданию, распространению, освоению произведений искусства или материальных предметов, обладающих эстетической ценностью».[[8]](#footnote-8)

Таким образом, художественная культура – совокупность художественных ценностей, а также определенная система их воспроизводства и функционирования в обществе. Отметим, что в качестве синонима художественной культуры иногда употребляется понятие «искусство».

Поскольку эти определения стали синонимами, базовыми для десятков других и их производных, необходимо указать, что ключевой особенностью данного подхода является выделение двух граней художественной культуры, а именно – художественной культуры общества, и через эту призму – художественной культуры личности.

Понятие «художественная культура личности» может быть выделено на основании того, что в определениях художественной культуры нередко подчеркиваются такие ее стороны, как «способность понимать искусство и наслаждаться им»[[9]](#footnote-9); активная творческая деятельность людей; процесс создания, восприятия и усвоения художественных ценностей. Именно это и дает основание ученым развести понятия «художественная культура» и «художественная культура личности».

Исходным толчком для такого разделения стало утверждение о преобразовании самой личности под воздействием искусства. Определяя культуру как своего рода духовное оснащение личности, ученые подразумевают под ней некую «проекцию» образов на воспринимающего, предварительно освоенные знания, называя индивидуальной культурой.

Очевидно, нельзя полностью разделить эту точку зрения, поскольку она отражает лишь одну из многочисленных сторон понятия «индивидуальная культура». Культура личности – это не «склад» готовых идей, а реальный инструмент для познания и преобразования мира и самой личности. Несмотря на очевидную односторонность, сама мысль о преобразовании самой личности показалась нам весьма плодотворной и достойной для последующего рассмотрения.

Среди исследователей, отстаивающих позицию дифференциации культуры общества и культуры личности, можно отметить Ю.Б. Алиева, Ц.Г. Арзаканьяна, С.Б. Байрамова, Г.М. Бреслава, А.В. Гордееву, Л.В. Горюнову, Л.Н. Дорогову, Ю.А. Лукина, Л.П. Печко, А.В. Пирадова, Л.А. Рапацкую, В.Б. Чурбанова и ряд других. При всем различии направлений исследований вышеперечисленных авторов, их роднит одно – анализ функциональных изменений, которые происходят в личности под воздействием художественного (эстетического, духовного).

Обращение к смежным, но не тождественным нашему направлению, областям важно еще и потому, что до настоящего времени проблема формирования художественной культуры личности подростка еще не была предметом специального изучения. Небезынтересно остановиться на наиболее существенных позициях авторов, определяющих специфику музыкально-эстетической культуры подростков.

**1.3 Специфика музыкально – эстетической культуры подростков**

Анализируя эстетическую культуру школьников-подростков, Л.П. Печко[[10]](#footnote-10) отмечает, что «культура человека – это результат творческого освоения им совершенных способов действия и оценки по отношению к человеческому предметному миру», а «показателем культуры выступают «широта и глубина эстетического отношения к культурным ценностям, владение способами освоения объектов культуры, творческий перенос их в свою деятельность и в сферу общения на основе своеобразного, нешаблонного видения и оценки». Нетрудно заметить, что в данном случае это уже не просто «проекция» культуры на личность, а совершенно новое качество самой личности школьника.

Раскрывая сущность музыкальной культуры учащихся-подростков, специалисты подразумевают под этим социально-художественный опыт личности, обусловливающий удовлетворение высоких духовных потребностей, и формируемый прежде всего под непосредственным воздействием музыки. Очевидно, что музыкальная культура подростков зависит не только от качества произведений, но и от интенсивности общения с ними; а также от индивидуальных особенностей учащихся. Конечно, самое существенное в приведенном выше положении заключается в том, что культура личности как некое новое качественное образование в результате накопления социально-художественного опыта формируется в зависимости от интенсивности общения с качественными художественными, в том числе и музыкальными, произведениями.

В чем сила музыки и ее воздействия на личность? Тысячи лет существует музыка на земле, и тысячи лет люди снова и снова пытаются ответить на этот вопрос. Почему музыка волнует и трогает? Почему к ней, как к солнечному свету, тянутся не только люди, но и животные, и даже растения? Почему именно с музыкой связывает современный школьник свои представления о прекрасном, когда, желая выразить высшую прелесть мира, он говорит: «музыка природы», «музыка души»?

В наше сложное время, по преимуществу технократическое, суетное и, возможно, излишне динамичное для того, чтобы подросток смог получить полноценное впечатление от восприятия музыкальных произведений, учитель музыки должен позаботиться о том, чтобы данный вид искусства предстал перед учеником как «…особый внутренний свет, чистый и незамутненный, как драгоценный талант, который надлежит беречь от разрушающей монотонной повседневности».[[11]](#footnote-11)

Очевидно, учителю в процессе развития музыкально-эстетической культуры подростков всегда помогает то обстоятельство, что человек носит музыку, прежде всего в себе, и в этом заключается особый секрет его отзывчивости на музыкальные звучания, отзывчивости, которая тем сильнее, чем больше бережем мы этот дар изначальной искренности и чистоты.

Все, что приходится делать современному подростку – учиться, общаться с родителями, взрослыми и друзьями, внимать средствам массовой информации, – все непременно окрашивается его эмоциональным отношением к окружающему миру. Тысячи неуловимых обстоятельств, даже самые простые будничные вещи могут вызвать поток самых разнообразных чувств подростка, которые ему подчас невозможно выразить. Есть в мире и такие явления, которые не выразишь словами, не изобразишь, их стихия – музыка с ее текучестью, переменчивостью, игрой красок и состояний, музыка то бурная, то созерцательная. Не случайно говорить о музыке с учениками учителю порой так же трудно, как рассказывать о своих переживаниях.

Вопреки расхожему и весьма сомнительному мнению, что современные подростки, живущие и развивающиеся сообразно времени, черствы душой и не склонны слушать классическую музыку, исследователи А.В. Мошкин и В.Н. Руденко в книге «Дети смуты» (Екатеринбург, 1993), а также М.С. Егорова, Н.М. Зырянова, С.Д. Пьянкова и Ю.Д. Чертков в исследовании под названием «Из жизни людей школьного возраста. Дети в изменяющемся мире» (М., 2001) приводят конкретные данные, полученные в 1992, 1995 и 1998 гг., о том, что «…ученики средних классов общеобразовательной школы включают слушание музыки, ее изучение, получение дополнительных знаний о ней в число своих «заветных», «волшебных» желаний».[[12]](#footnote-12)

Авторы исследования «Из жизни людей школьного возраста» на основании своих многолетних наблюдений полагают, что музыка погружает современного подростка в мир волшебной сказки, снимает все ограничения, порождает полет фантазии; с помощью музыки человек тринадцати- или четырнадцатилетнего возраста может выразить свои самые сокровенные желания и даже те, которые невыполнимы в реальной жизни.

Приведем некоторые высказывания современных тринадцатилетних подростков, полученные А.В. Мошкиным и В.Н. Руденко, о том, зачем им нужна музыка.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что музыка нужна подросткам для того, чтобы получить удовольствие от ее слушания: «Когда я слушаю музыку, мне становится очень хорошо: легко, спокойно на душе, но не всегда музыка мне нравится. Иногда утомляет»; «Я люблю музыку, потому что она на меня действует хорошо. Я могу получить удовольствие от любой музыки. Но классическую музыку мне трудно слушать и я ее не понимаю. А может просто времени не хватает»; «Музыка это хорошее настроение. По крайнего мере, для меня. Я музыку люблю, потому что она приносит мне удовольствие»; «Музыка – это прекрасно. Становится легко, радостно как-то…»[[13]](#footnote-13)

На вопрос, где чаще всего слушают музыку подростки, исследователями А.В. Мошкиным и В.Н. Руденко были получены ответы, свидетельствующие о том, что музыка в основном «приходит» к ним, что называется, в «технократизированном» виде: подавляющее большинство современных подростков слушают магнитофонные записи, смотрят видеокассеты; половина опрошенных подростков ходит на концерты любимых групп (опрос был проведен в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Екатеринбурге); только 35% опрошенных посещают с родителями концерты фортепианной музыки, смотрят оперные спектакли в театре; при этом дети полагают, что концерты, на которых звучит «настоящая» музыка проходят в их городе крайне редко (интересно, что так ответили и подростки, живущие в Москве и Санкт-Петербурге).

Обращает на себя внимание использование эпитета «настоящая» по отношению к классической музыке. Этим эпитетом классическую музыку «награждают» 65% опрошенных подростков. На вопрос, что такое, по их мнению, классическая музыка, тринадцатилетние дети отвечают так: «Классическая музыка – это серьезные музыкальные произведения. Она сложная, я ее слушаю редко, но родители настаивают на том, чтобы я слушала такую музыку. Не знаю, нравится она мне или нет»; «Классическая музыка это сложная, тяжелая музыка. Но это настоящая музыка. Не всем дано ее понимать»; «Настоящая музыка называется классической. Классическую музыку писали серьезные музыканты. Я к слушателям такой музыки совсем не отношусь…»; «Классическая музыка – это слишком круто для меня. Она – настоящая, серьезная музыка. Но я, видать, слишком глупый для нее. Я не понимаю эту музыку»; «В наше время классическую музыку мало кто слушает. Но почему-то ее называют «настоящей». А по-моему, настоящая музыка – это та, которая для тебя, которая тебе нравится…».[[14]](#footnote-14)

Очевидно, что, понимая значение эпитета «настоящая» по отношению к классической, «серьезной» музыке, подростки не относятся к ней свысока. Практически во всех ответах звучит трогательное, осторожное почитание классической музыки как чего-то, что, безусловно, значительного и правильного, однако недоступного их пониманию. Причина этого непонимания, как свидетельствуют ответы детей, – в них самих. В данном случае исследователю сослужила хорошую службу так часто порицаемая взрослыми излишняя прямолинейность подростков («Классическая музыка – это слишком круто для меня…»).

Таким образом, ответы подростков свидетельствуют о том, что, в принципе, они были бы не против слушать классическую музыку; дети уважают «взрослое» мнение о том, что только она является поистине «настоящей», однако интересно, что подростки воспринимают себя, свою личность «отдельно» от музыки. Большинство из них полагает, что классическая музыка – не для них.

Анализируя причины такого положения вещей, можно, в частности, констатировать, что в определенной степени такие размышления подростков «навязаны» им взрослыми, в том числе – и родителями. Проанализируем наиболее типичные ответы, полученные В.Н. Руденко в 1998 году: «С моим отцом мы слушаем классическую музыку, но он надо мной смеется, говорит, что я еще ничего не могу понять, а он понимает…»; «Мои родители называют меня «рокером» и далее не знают, что слушаю на кассетах музыку Грига. Ну и хорошо – меньше проблем…»; «Мама любит слушать всякие симфонии, говорит, что это красиво, и ей это надо для одиночества (чтобы посидеть одной), меня она не зовет, когда слушает музыку. На концерты они ходят с подругой, но меня же еще не пустят в концертный зал (мне 14 лет). Я с толпой (с одноклассниками, – И Ш.) хожу в филармонию»; «Никто мне не говорил, что классическая музыка это красиво, но мне самой как-то понравилось. У нас дома никто не слушает такую музыку, одна я… Мама против, говорит: «Выключи, как будто кота за хвост тянут…».[[15]](#footnote-15)

На основании таких ответов подростков, не получающих дополнительного образования в музыкальной школе, можно сделать вывод о том, что «настоящая» музыка для большинства из них – явление духовно спонтанное: родители практически не развивают музыкальную культуру своих детей, полагая, что их тринадцати – четырнадцатилетние дети еще не могут понять, оценить музыку как произведение истинного искусства. Очевидно, данная ситуация наблюдается в обществе в целом: взрослые считают явление музыкальной культуры сугубо «возрастным», недоступным для понимания подростка. Однако ответы детей, безусловно, свидетельствуют об интересе к миру музыки, и поэтому руководство со стороны взрослого в данном направлении им просто необходимо.

Учитель музыки, надо полагать, должен стать первым проводником ребенка в мир музыкальной культуры.

Анализируя уровень сформированности музыкальной культуры подростка, учитель музыки может заглянуть в мир его интересов, глубинных переживаний, стремлений, понять, чего не хватает ребенку, к чему он стремится, что хочет получить. Кроме того, анализируя «музыкальные желания» подростков, живущих на рубеже двух веков, их музыкальные пристрастия и антипатии, можно сделать определенные важные выводы о мире, окружающем ребенка, о его реальной житейской ситуации, об отношениях, сложившихся у подростка с этим миром, о его предпочтениях и опасениях.

Кроме того, общеизвестно, что музыка сближает совершенно разных людей, помогает им лучше понять друг друга, вступить в общение не на уровне «рацио», а на уровне духа, ибо музыка – прежде всего явление духовного плана. Может быть, отвечая на вопросы своих воспитанников, учитель музыки лучше узнает не только музыку, но и самого себя: ведь музыка не живет вне человека, она всегда несет в себе частицу его души, «и какова музыка, волнующая нас, таковы и мы сами: сколь бы различны ни были характеры людей, их привычки, внешний облик, в главном они могут оказаться не такими уж непохожими».[[16]](#footnote-16)

Главным достоинством музыки является то, что она живет в душе каждого из нас – как ребенка, так и взрослого, она, пробуждая уснувшие чувства, возвращает человека к самому себе.

Подводя итоги первой главы дипломной работы, можно сделать вывод о том, что в русле таких понятий, как «культура», «художественная культура личности», суть понятия «музыкально – эстетическая культура» предельно очевидна. Музыкально – эстетическая культура подростка имеет в своем основании прежде всего духовную тягу, желание приобщиться к музыке как явлению культуры. Первый импульс данного явления – духовный, эмоциональный, и только потом приходит желание постичь музыку на уровне разума: узнать о ее многообразии, гениальных создателях – композиторах и исполнителях, музыкальных инструментах, создававшихся на протяжении огромного количества лет во всем мире. Сила подлинной музыки поистине безгранична. «Она способна пробуждать лучше, что есть в человеке – его стремление к красоте, любви, созиданию. Она открывает миры, полные безграничного богатства, – миры, которые готовы подарить свои сокровища каждому, кто действительно нуждается в них».[[17]](#footnote-17)

Задача учителя музыки – способствовать развитию музыкально – эстетической культуры школьника, что в нынешней сложной ситуации чрезвычайно трудно, однако возможно, если проводить в данном направлении специальную работу по изучению уровня развития музыкальной культуры подростков и формированию у них музыкально – эстетической культуры как способа эстетического отношения к культурным ценностям, освоения объектов культуры, творческого переноса их в свою деятельность и в сферу общения.

Во второй главе дипломной работы будут представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности музыкально-эстетической культуры подростков 13 лет; будут рассмотрены также наиболее эффективные формы и методы, способствующие воспитанию у школьников музыкальной культуры.

**2. Исследование уровня музыкально-эстетической культуры подростков**

**2.1 Психолого-педагогические условия воспитания музыкально-эстетической культуры подростков**

Приступая к исследованию уровня развития музыкально-эстетической культуры подростков, учителю музыки в первую очередь необходимо учитывать возрастные особенности школьников подросткового возраста. Конечно, просто глядя на подростка, трудно узнать его склонности, вкусы, привязанности. Однако внимательный учитель знает, что внутреннее содержание нередко проявляет себя внешне: во взгляде, улыбке, интонациях голоса. Мы говорим: «Этот человек духовно богат», когда его слова и поступки убеждают нас в существовании особого внутреннего мира, окрашивающего внешние проявления искренностью и глубиной. Точно также мы отмечаем чью-то пустоту и духовное оскудение, когда видим, что человек живет исключительно материальными, практическими интересами.

Однако в первую очередь необходимо учитывать, что «…подростковый период – это лишь этап, характеризующий формирующуюся личность, и поэтому, очевидно, ни в коем случае нельзя считать ученика заведомо «духовно неразвитым», «малоэмоциональным» и т.п.».[[18]](#footnote-18) Кроме того, учителю музыки следует помнить, что в жизни ребенка есть как бы два плана, два течения. «Один – видимый – составляет внешние события; другой – незаметный постороннему неискушенному взгляду – составляет сокровенные мысли, глубинные переживания, духовные искания подростка. Нередко именно в нем сосредоточено главное содержание человеческой жизни».[[19]](#footnote-19)

Учителю музыки, кроме того, необходимо знать, что взаимоотношения в подростковом и юношеском коллективе строятся на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками.

Известно, что в подростковом возрасте усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. В переходном возрасте меняются представления о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Подростки наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность. Причем, по мнению ученых (И. Кон, А. Краковский, Д. Фельдштейн, Е. Шумилин, Д. Коулмен), от подросткового возраста к юношескому положительная ценность уединения растет, а негативная – уменьшается.

Чем самостоятельнее и целенаправленнее юноша, тем сильнее у него потребность и способность быть одному. Однако, как отмечают многие педагоги и психологи, у молодого человека кроме спокойного, умиротворенного уединения существует мучительное и напряженное одиночество – тоска, субъективное состояние духовной и душевной изоляции, непонятности, чувство неудовлетворенной потребности в общении, человеческой близости. Как показывают данные отечественных и зарубежных массовых опросов (Т. Бреннан, 1990, Э. Остров и Д. Оффер, 1991), подростки и юноши значительно чаще людей старшего возраста чувствуют себя одинокими и непонятыми.

Именно это чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значительности.

Напряженная потребность подростка в общении и аффилиации приводит ученых к мысли, что общение – ведущая деятельность подросткового возраста (М. Каган, Д. Фельдштейн и др.). Эта потребность превращается у многих ребят в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но и часа пробыть вне своей, а если нет – какой угодно компании. Особенно сильна такая потребность у мальчиков.

«При сходстве внешних контуров социального поведения глубинные мотивы, скрывающиеся за юношеской потребностью в аффилиации, индивидуальны и многообразны. Один ищет в обществе сверстников подкрепления самоуважения, признания своей человеческой ценности. Другому важно чувство эмоциональной сопричастности, слитности с группой. Третий черпает недостающую информацию и коммуникативные навыки. Четвертый удовлетворяет потребность властвовать, командовать другими. Большей частью эти мотивы переплетаются и не осознаются».[[20]](#footnote-20)

Типичная черта подростковых групп – чрезвычайно высокая конформность. Яростно отстаивая свою независимость от старших, подростки зачастую абсолютно некритически относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров. «Неокрепшее, диффузное «Я» нуждается в сильном «Мы», которое, в свою очередь, утверждается в противоположность каким-то «Они». Причем все это должно быть грубо и зримо».[[21]](#footnote-21)

Страстное желание быть «как все» (а «все» – это исключительно «свои») распространяется и на одежду, и на эстетические, в том числе и музыкальные, вкусы, пристрастия и на стиль поведения.

Такое противоречие – когда индивидуальность утверждается через единообразие – может тревожить подростков. Тем не менее, это единообразие тщательно поддерживается, и тому, кто рискует бросить ему вызов, приходится выдерживать нелегкую борьбу, причем, чем младше подросток (13–14 лет), тем нетерпимее он к индивидуальным различиям, инакомыслию и вообще непохожести.

К сожалению, как показывают О.А. Старовойтова, Л.С. Самсонидзе, А.П. Терещенко и другие, учителям свойственно давать сглаженные, неадекватные оценки музыкальных пристрастий подростков. Нередко ребенок может говорить о том, что он слушает и любит только современную музыку, чтобы не прослыть «не таким, как все», «странным», «немодным» и т.п. В данном случае мнение сверстников обычно более значимо для подростка, чем мнение взрослого, даже если взаимоотношения между учителем музыки и подростком складываются в конструктивном русле.

Поверхностный взгляд учителя, оценка уровня музыкальной культуры подростка без учета возрастных особенностей, свойственных и естественных для данного периода развития личности, может привести к существенным ошибкам в воспитании и образовании.

Кроме того, нередко внутри класса образуются подростковые группы, которые удовлетворяют в первую очередь потребность их членов в свободном, нерегламентированном взрослыми общении.

Свободное общение – не просто способ проведения досуга (совместно посещение дискотек, слушание музыки и т.п.) но и средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, требует частой смены ситуаций и довольно широкого круга участников. Принадлежность к компании, разделяющей те или иные музыкальные пристрастия, повышает уверенность подростка в себе и дает дополнительные возможности самоутверждения.

Анализ межличностных отношений подростков в коллективе позволяет учителю музыки расставить правильные акценты в вопросе формирования музыкально – эстетической культуры школьника во всей сложной системе связей подрастающей личности с внешним миром.

Общение для подростка и юноши с равными себе – это обмен различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр.

Особое значение при разработке методики формирования МЭК школьника имеют две проблемы. Первая из них – поиск адекватных методических средств, позволяющих в экспериментальном исследовании установить уровень музыкально-эстетической культуры, который дает основания для эффективной работы в плане развития МЭК школьника. Много предположений в этой области уже апробировано (О.А. Апраксина, НА. Ветлугина, С.Л. Старобинский, Л.В. Школяр и др.), но построение системы методик, пригодных для изучения уровня развития МЭК подростков, все еще остается сложной задачей.

Отметим, что успешной попыткой решения данной задачи является пособие Л.С. Беляевой и A.M. Трудкова «Музыкально – педагогическая диагностика в общеобразовательной школе» (Мурманск, 2000). Авторы приводят в данном пособии «Диагностику музыкальной культуры младших школьников», которая, представляя собой модификацию комплексной методики Л.В. Школяр («Теория и методика музыкального образования детей» (М., 1990)), в адаптированном виде (применительно к подростковому возрасту) вполне может быть использована для определения уровня развития МЭК подростков 12–13 лет.

Второй не менее важной проблемой является более конкретное описание тех видимых изменений, которые происходят с испытуемыми подростками в процессе проведения специальной работы по развитию музыкально-эстетической культуры. Анализ соответствующей литературы показывает, что результаты указанной работы до настоящего времени не обобщены; именно поэтому для исследователя результаты процесса развития МЭК подростков представляют особенный интерес.

Таким образом, можно заключить, что выделение проблемы формирования МЭК подростка в качестве самостоятельного раздела в общем исследовании МЭК школьника имеет большое методологическое значение, важное для судьбы как возрастной, так и музыкальной психологии. Существуют определенные психолого-педагогические условия формирования / музыкально – эстетической культуры подростка, связанные с возрастными и индивидуальными особенностями личности ребенка. Кроме того, современная ситуация в обществе осложняет процесс формирования МЭК подростка. Существенное разобщение различных музыкальных направлений, весьма четкое разделение общего музыкального фона на «легкую, эстрадную» и классическую – «настоящую» представляет определенные трудности для осуществления работы по формированию МЭК в общеобразовательной школе.

В целом же проблема развития музыкально-эстетической культуры ученика в общеобразовательной школе, будучи достаточно новой в структуре психолого-педагогического знания, стимулирует определенные направления для переосмысления многого из того, что накоплено в области музыкальной психологии и психологии подросткового возраста, поскольку представляет новый подход к проблеме развития ребенка.

В следующем параграфе дипломной работы будут представлены описание и анализ результатов констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности музыкально-эстетической культуры подростка.

**2.2 Описание методики констатирующего эксперимента**

С целью исследовать музыкально-эстетическую культуру школьников 13 лет в декабре 2004 – феврале 2005 гг. был предпринят констатирующий эксперимент.

**Целью** экспериментального исследования явилось изучение уровня развития МЭК подростка в рамках урока музыки.

**Экспериментальная база**: школа №9 г. Мурманска.

Испытуемые: ученики 7 «а» класса; возраст – 13 лет; количество – 20 человек (9 девочек, 11 мальчиков); родители указанных детей.

Учитывая то, что специфическая природа МЭК школьника как целостного образования имеет личностный и деятельностный аспекты, мы выдвинули следующую гипотезу: испытуемые подростки имеют средний или низкий уровень развития музыкально-эстетической культуры.

Данное предположение мотивируется наблюдениями подростками на уроках музыки, в процессе неформального общения; кроме того, нам известно, что специальной работы по формированию МЭК с ними не проводилось.

**Сверхзадача изучения музыкальной развитости подростка** – ответ на вопрос: что ребенок ждет от музыки, что ищет в ней.

При проведении исследования **ключевым** явилось положение о том, что музыкальная культура подростка – это интегрированное свойство

личности, основными показателями которого являются следующие компоненты:

1) музыкальная развитость;

2) «музыкальная грамотность» (Д.Б. Кабалевский);

3) креативность.

Для проведения исследования были задействованы первый и третий компоненты:

1) уровень музыкальной развитости испытуемых и

2) креативность как стремление к творчеству, умение передавать мысль, выраженную музыкой с помощью других видов изобразительных художественных средств, в частности – рисования.

Процедура констатирующего эксперимента по выявлению уровня музыкальной культуры подростков, предпринятого в русле темы данной дипломной работы, представляет собой модификацию комплексной методики Л.В. Школяр.[[22]](#footnote-22)

Однако для того, чтобы адаптировать данную методику для использования ее с целью исследования МЭК подростков 13 лет, обучающихся в 7 классе общеобразовательной школы, были взяты задания, предлагаемые Т.И. Науменко и В.В. Алеевым в учебнике «Музыка. 7 класс» (М., 2001) и прилагающемся к нему «Дневнике музыкальных размышлений. 7 класс) (М., 2001).

Критериями музыкальной развитости подростка являлись:

1) общая осведомленность о музыке;

2) наличие любви и интереса к музыкальному искусству.

Общая осведомленность о музыке изучается с помощью трех методик.

Методика «Встреча с музыкой на уроке» предполагает проведение эксперимента в рамках урока. Создается педагогическая ситуация: ученики должны составить «Афишу концерта» из программных сочинений русских и зарубежных композиторов (по желанию) и мотивировать свой выбор того или иного произведения.

При обработке результатов наивысшую оценку получают ответы детей, включивших в «Афишу» музыку разных композиторов, видов, форм и жанров, звучащую и в классе и за его пределами.

Методика «Музыка, и мои друзья» тоже сопряжена с выявлением у школьников предпочитаемой музыки. Подростки составляют программу музыкального концерта для одноклассников.

Для репрезентативности исследования каждому ученику задается проблемный вопрос: «Какие музыкальные диски ты бы подарил другу на день рождения?»

Обработка результатов идентична предшествующей методике.

Методика «Музыкальный турнир» проводится на уроке обобщения и закрепления полученных знаний: ученики выполняют ряд творческих заданий соревновательного типа. За правильный ответ каждый подросток получает фишку. Набравший большее число фишек считается победителем. Игра проводилась нами фронтально.

**Задание 1**. «Угадай мелодию». Экспериментатор исполняет фрагмент музыкального произведения (П.И. Чайковский. Па-де – де из балета «Щелкунчик»). Если подросток называет произведение верно, он получает одну фишку. Если в ответе фигурирует и композитор, то – две фишки. При условии полного ответа (с названием цикла) – три фишки.

**Задание 2.** «Кроссворд «В мире музыки». Кроссворд выполнен на листе ватмана и помещен на доске. Испытуемые читают задания и сразу выполняют их, вписывая в соответствующие клетки:

1) Назови фамилию великого русского композитора, автора фортепианного цикла «Картинки с выставки»;

2) Каково общее название мажора и минора?

3) Как называется сольный номер в опере?

4) Как называется одновременное сочетание трех или более звуков?

5) Как называется переложение музыки для оркестра?

6) Назови струнный щипковый музыкальный инструмент;

7) Как называется вид многоголосия, основанный на одновременном сочетании самостоятельных голосов?

Общую осведомленность учеников о музыке коррелирует анкета, которая была предложена испытуемым подросткам. Вопросы для испытуемых: 1. Как ты относишься к музыке?

2. Для чего музыка нужна в жизни?

3. Какие музыкальные произведения ты знаешь, какие из них самые любимые?

4. Что ты поешь в классе, какие песни ты знаешь?

5. Где ты слушаешь музыку? (Телевидение, радио, концерт).

6. Встречаешься ли ты с музыкой в школе, кроме урока? Где?

7. Любишь ли ты петь дома? Что поешь?

8. Поют ли твои родители дома, в гостях? Что поют?

9. Какую музыку ты слушал последний раз с родителями? Где?

10. Какие музыкальные передачи за последнее время тебе понравились? Почему?

Музыкальная культура подростка – это интегрированное свойство личности, одним из основных показателей которого является креативность.

Критериями креативности являлись:

1) осознание ребенком своего «Я» через музыку;

2) оригинальность и выразительность в творческом замысле и его воплощении;

3) самостоятельность творческого опыта.

С целью выявления данного показателя была использована методика «Рисую музыку» («Радость». Ф. Шопен, оп 28 – №3 соль мажор).

Была сформулирована музыкальная задача: «Представьте себе, что музыка – живое существо. Попробуйте это существо, эту личность нарисовать, как вы ее чувствуете, понимаете, когда ее слушаете».

На процедуру исследования было отведено 15 минут. Затем в индивидуальной беседе с каждым школьником уточнялась его творческая мотивация («Почему ты изобразил музыку такой?»)

Картина общей осведомленности учащихся о музыке была бы неполной без уточнения позиции родителей о роли музыкальной / Культуры в жизни ребенка. С этой целью проводится анкетирование родителей по следующим вопросам (См. Приложение 3):

1. Каким, на ваш взгляд, должен быть ребенок, чтобы его можно было считать культурным в области музыки.

2. В чем Вы видите помощь семьи в решении этой задачи?

3. Считаете ли Вы, что семья должна развивать умение детей самостоятельно организовать собственную музыкальную деятельность?

4. Слушаете ли Вы музыку вместе с ребенком? Назовите его любимые музыкальные произведения.

5. В каких видах музыкальной деятельности Ваш ребенок более инициативен и самостоятелен? Подчеркните:

– слушание музыки (классической, народной, эстрадной);

– импровизация и игра на музыкальном инструменте;

– игры с использованием музыки.

6. Есть ли у Вашего ребенка (подчеркните):

– фонотека;

– музыкальные игрушки;

– книги о музыке и музыкантах;

– музыкально-дидактические игры, в том числе и компьютерные.

7. Что необходимо для достижения вашим ребенком определенного уровня музыкальной культуры?

При характеристике осведомленности детей о музыке было обращено внимание на такие моменты, как:

– делят ли ученики музыку на «музыку для урока», «музыку для дома», «для проведения досуга с товарищами»;

– какой музыке дети отдают предпочтение;

– широта музыкального кругозора.

В процессе проведения экспериментального исследования наблюдалась общая заинтересованность детей, их желание участвовать в исследовании.

В процессе проведения исследования велись наблюдения за испытуемыми, отмечалось количество верных ответов, фиксировалось число полученных каждым учеником фишек; анкеты подростков, их рисунки и анкеты родителей мы поместили в Приложениях 1, 2 и 3.

**2.3 Анализ результатов экспериментального исследования**

Результаты экспериментального исследования представлены в виде сводных таблиц и графически.

Критерии оценки:

1) низкий уровень – 0 баллов – отказ от выполнения задания или выполнение его с грубыми ошибками (более 2);

2) средний уровень – 1 балл – частичное выполнение задания при незначительной помощи воспитателя, с небольшим количеством недочетов;

3) высший уровень – 2 балла – правильное выполнение задания без ошибок (допускается 1 – 2 неточности, исправленные самостоятельно).

На основании полученных данных целесообразно было провести количественный и качественный анализ результатов.

Оценки детей (в баллах) отражены в сводной таблице результатов.

Таблица 1. Сводная таблица результатов экспериментального исследования уровня МЭК подростков.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **1** | | | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **по строке** |
| 1 | 1 | | | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| 2 | 0 | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 2 | | | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 4 | 1 | | | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 9 |
| 5 | 1 | | | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 |
| 6 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 10 |
| 7 | 2 | | | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| 8 | 1 | | | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| 9 | 1 | | | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 10 |
| 10 | 2 | | | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 10 |
|  | 12 | | | 16,5 | 7 | 7 | 9 | 11 | 8 | 5 | 5 | 12,5 |  |
| 11 | | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| 12 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | | 2 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| 14 | | | 1 | 1,5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0,5 | 8 |
| 15 | | | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 |
| 16 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 10 |
| 17 | | | 2 | 2 |  |  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 16 |
| 18 | | | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| 19 | | | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| 20 | | | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 10 |
|  | | | 12 | 15,5 | 6 | 7 | 9 | 11 | 9 | 6 | 5 | 11,5 |  |

Наивысшее количество баллов, которое может набрать испытуемый, равно 2 × 10 =20 б. Такого количества баллов не набрал никто из детей.

Построим полигон частотного распределения баллов. Для этого запишем статистический ряд в виде:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| xi | 0 | 6 | 8 | 10 | 11 | 14 | 15 |
| fi | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |

fi

2

1

xi

0 2 4 6 8 10 11 14 15

Рисунок 1

График показывает, что распределение частот верных ответов по форме приближается к нормальному распределению: низких и высоких значений мало, а средних – много.

Найдем среднее арифметическое значение выборки верных ответов:

Х = 

– среднее значение не достигает даже половины возможного набора баллов (10 баллов); т.е. получилось плосковершинное распределение с низким максимальным значением.

Еслипостроить диаграмму ответов (в баллах), то получим:



Рисунок 2

В отношении 30% испытуемых получились результаты ниже среднего результата всей выборки, а 70% – выше среднего результата.

Выделим уровни, разделив их в шкале числовых отношений по баллам:

– от 0 до 4 баллов – низкий уровень;

– от 5 до 8 баллов – ниже среднего;

от 9 до 12 баллов – средний уровень;

– с 13 баллов до 16 баллов – выше среднего;

– от 17 до 20 баллов – высший уровень.

Результаты испытуемых по уровням мы занесли в таблицу 2.

Таблица 2. Результаты испытуемых подростков по уровням. Количество детей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровни** | **Человек** | **%** |
| Низкий [0, 4] | 1 | 10 |
| Ниже среднего [5, 8] | 2 | 20 |
| Средний [9,12] | 4 | 40 |
| Вник среднего Г Из 16] | 3 | 10 |
| Высший [17, 20] | 0 | 0 |

Если отразить результаты в диаграмме, то получим результат, отраженный в виде диаграммы, представленной на рис. 3.



Выделим те задания, которые были более сложными для подростков; для этого рассмотрим суммы по столбцам сводной таблицы. Видим, что хуже всего дети справились с заданиями:

1) Составить «Афишу концерта» из программных сочинений русских и зарубежных композиторов (по желанию);

2) «Угадай мелодию»;

3) Как называется сольный номер в опере?

4) Как называется вид многоголосия, основанный на одновременном сочетании самостоятельных голосов?

Средний балл по всем заданиям будет равен:



Ниже этого результата выполнены задания №3, 5, 5, 7, 8, 9, то есть 60% заданий, а 40% – более этого среднего значения.

При этом выяснилось, что лучше всего дети справились с заданиями:

1) Составить программу музыкального концерта для одноклассников;

2) Назвать фамилию великого русского композитора, автора фортепианного цикла «Картинки с выставки»;

4) Назови струнный щипковый музыкальный инструмент.

Результаты анкетирования детей показали, что 70% испытуемых подростков относятся к музыке «хорошо», «с интересом», «обожают» ее и т.п. 30% испытуемых подростков менее оптимистичны в своих ответах («нормально», «смотря к какой» и др.). Наиболее типичными ответами при этом являются: «Смотря к какой. К современной музыке – очень хорошо, а к классической – прекрасно» (См. Приложение 1).

90% испытуемых показывают, что музыка в жизни нужна «для души», для того, чтобы «успокоить человека, если ему плохо», «поднять его настроение» и т.п. 10% испытуемых затрудняются с ответом («не знаю», «не думала» и т.п.).

95% испытуемых к числу музыкальных произведений, которые они знают, относят произведения классической музыки; однако любимыми для подавляющего большинства подростков являются популярные эстрадные песни, джазовые произведения.

Все испытуемые встречаются с музыкой дома, в гостях, «в машине», любят петь дома; подростки в подавляющем большинстве отмечают, что их родители поют дома и в гостях. Однако крайне редко встречаются ответы, свидетельствующие о том, что подростки слушают музыку на концерте (2%).

Дома испытуемые слушают музыку вместе с родителями, когда смотрят телевизор (95%).

Таким образом, очевидно, что испытуемые подростки при в общем-то положительном отношении к музыке, классическую музыку «знают», а эстрадную, популярную – «любят», что свидетельствует о разграничении ее эмоционального и интеллектуального восприятия.

Классическая музыка остается для испытуемых подростков «не своей*»,* в определенной степени «навязанной» взрослыми – родителями, учителями. Разница между классической и популярной музыкой для испытуемых такая же, как между «надо» и «хочу, люблю».

Характерно, что опрошенные родители испытуемых подростков либо несколько приукрашивают картину музыкально – эстетического воспитания в своей семье (45%), либо полагают, что «Семья эти задачи не решает» (25%), либо затрудняются при ответе на него (оставляют данный вопрос без ответа, уходят от ответа) (30%).

При ответе на вопрос «Что необходимо для достижения вашим ребенком определенного уровня музыкальной культуры 7» ответы родителей весьма типичны («Поменьше смотреть телевизор», «Купить музыкальный инструмент»; «Его желание»; «Заинтересованное и профессиональное отношение к этой проблеме преподавателей музыки в учебных заведениях»; «Гармонично составлять планы уроков по музыке» и т.п.).

Подобные ответы (95%) свидетельствуют о том, что родители испытуемых подростков даже не замечают, что данный вопрос анкеты адресован непосредственно им и перекладывают всю ответственность за формирование МЭК своих детей на плечи других (учителей музыки), ищут причину в постороннем объекте («если бы не было телевизора…»).

Только один опрошенный родитель указал, что он должен «подавать пример ребенку, слушая классическую музыку».

Таким образом, анализ ответов родителей показывает, что в целом они не способствуют воспитанию музыкально-эстетической культуры своих детей.

Проанализировав рисунки подростков, можно сделать вывод о том, что 85% испытуемых обладают достаточно высоким потенциалом креативности (творческости к 15% подростков затрудняются в изображении музыки с помощью других художественных средств (рисования), что в целом свидетельствует о низком уровне развития их музыкально-эстетической культуры.

Дополнительную информацию дают ответы на вопрос «Почему ты изобразил музыку такой?»: 50% испытуемых в своих рисунках отождествляют музыку Ф. Шопена с явлениями природы (яркое солнце, голубое небо и т.п.); улыбающимся человеческим лицом; прорисовывают линии яркими карандашами 20% испытуемых затрудняется в изображении слышимой ими музыки изобразительными средствами; 30% испытуемых отказались рисовать, мотивируя отказ тем, что они никогда этого не делали, не знают, не понимают, что и как необходимо изобразить.

По результатам экспериментального исследования, таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) уровень развития музыкально-эстетической культуры испытуемых подростков 13 лет преимущественно средний;

2) испытуемые в целом знакомы с миром музыки, однако эти знания остаются для них просто «нужными», «обязательными», но ни в коей мере не требуются им для пополнения духовного багажа личности: ответы испытуемых, которым серьезная музыка необходима в эмоциональном, духовном плане, единичны;

3) родители испытуемых подростков не принимают участия в формировании МЭК своих детей: они не представляют, как им необходимо актуализировать себя в данной ситуации; по мнению родителей, музыкально – эстетическим воспитанием их детей должны заниматься профессионалы – «методически грамотные учителя музыки»;

4) испытуемые показывают достаточно низкий уровень креативности, что свидетельствует об отсутствии эмоционального восприятия музыкальных произведений, глубоком непонимании того, что, в принципе, любое художественное произведение (музыкальное) может *быть* описано средствами другого (живописи и графики).

Очевидно, что подобное положение ни в коей мере не может удовлетворять учителя музыки. С этой целью необходимо рекомендовать наиболее эффективные формы и методы, способствующие воспитанию у подростков музыкальной культуры.

**2.4 Эффективные формы и методы, способствующие воспитанию у подростков музыкальной культуры**

Программа по музыке[[23]](#footnote-23) для общеобразовательной школы по своему характеру является развивающе-обучающей и направлена на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления ребенка, на выработку навыков восприятия ими музыкальных произведений в контексте духовной культуры, а также на выявление способностей детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности.

Важно отметить, что теоретической и методологической основой программы по музыке для средней школы является рассмотрение общих закономерностей функционирования и восприятия музыкальных произведений как форм отражения материального и духовного единства мира с учетом их специфики и особенностей, соотношение музыкального искусства и действительности как основы для развития музыкально-эстетической культуры учеников.

Программный материал, предлагаемый учебниками «Музыка» (5–8 класс) авторов Т.И. Науменко и ВВ. Алеева строится на выявлении принципов взаимосвязи и взаимовлияния различных видов искусства как граней отражения действительности в художественных образах: музыки, изобразительного искусства, литературы, театра. Материал выстроен авторами по горизонтальным и вертикальным связям и имеет ярко выраженный проблемный характер, помогающий учителю музыки реализовать цель формирования музыкально – эстетической культуры учеников.

Ключевой проблемой целостного курса, предлагаемого авторами Т.И. Науменко и В.В. Алеевым для учеников 5–8 классов средней школы, является развитие ассоциативного мышления как основы эстетической реакции. Ведь, как известно, «…основой эстетической реакции являются вызываемые искусством аффекты, переживаемые нами со всей реальностью и силой, но находящие себе разряд в той деятельности фантазии, которой требует от нас всякий раз восприятие музыкального искусства».[[24]](#footnote-24)

Синтез реального и вымышленного на основе субъективного фактора и является тем логико-эмоциональным ядром, вокруг которого строится программа.

Материал курса сориентирован в соответствии с концепцией «Школа – 2100», которой предусмотрено создание целостного образа мира, и основывается на интеграции внутреннего образа, лежащего в основе воображения ребенка, и художественного образа, являющегося формой и содержанием искусства, отражающего мир и человека в нем. Путь познания мира в данном контексте: от окружающего мира к человеку, от человека и его внутреннего мире – к искусству как образу внешнего мира. Таким образом, ребенок – центр мироздания, открывающий красоту мира и музыкального искусства через свое внутреннее «я».

Рассмотрим наиболее эффективные формы и методы, способствующие воспитанию у подростков музыкальной культуры на примере материала учебника «Музыка. 7 класс» и «Дневника музыкальных размышлений», служащего приложением к нему, авторов Т.И. Науменко и В.В. Алеева (М., 2001).

Учебное пособие состоит из трех разделов: «Тысяча миров музыки», «Из чего «сделана» музыка», «Чудесная тайна музыки», каждый из которых содержит информацию о музыке, облеченную в различную форму, но всегда понятную и доступную для Восприятия подростков.

В первом разделе авторы называют музыку «вечным спутником» человека и предлагают ученикам следующие формы учебных заданий, объединенных эпиграфом: «Ars longa, vita brevis» («Жизнь коротка, искусство вечно»), например:

1) сравнить общую музыкальную природу двух разных музыкальных произведений (предлагаются нотные примеры);

2) написать небольшой рассказ на тему: «Мир музыки»;

3) вспомнить песни или другие музыкальные произведения, которые ученик любил слушать в детстве, написать их названия или первые слова в «Дневнике музыкальных размышлений»;

4) подобрать к изображениям, помещенным в «Дневнике музыкальных наблюдений», соответствующие по характеру музыкальные произведения, дать им образные определения, записать их;

5) ответить на вопрос, какая музыка созвучна радостному настроению, а какую хочется слушать, когда грустно (ученику предлагается записать в «Дневнике музыкальных наблюдений» названия музыкальных произведений);

6) вспомнить случай, когда музыка сблизила, объединила людей и рассказать о нем (написать сочинение-миниатюру);

7) написать свои размышления на одну из тем: «Ритм – основа музыки», «Мелодия – душа музыки» (П.И. Чайковский) и поделиться ими с товарищами по классу;

8) перечислить названия нескольких произведений, в которых господствует мелодия, указать, каков характер этих произведений;

9) назвать гармоничные и дисгармоничные явления окружающей жизни, сравнить эти явления с гармонией и дисгармонией в музыке, ответить на следующие вопросы:

а) все ли гармонично в природе?

б) гармоничен ли облик твоего города, улицы, дома?

в) всегда ли гармонично твое поведение, поведение твоих одноклассников?

г) какие поступки кажутся тебе гармоничными, а какие – нет?;

10) подписать названия изображенных в «Дневнике музыкальных наблюдений» музыкальных инструментов;

11) написать сочинение на тему: «Чудесное воздействие музыки»; небольшой рассказ на тему «Мир музыки».

Очень важно, что задания, предлагаемые авторами учебного пособия, усложняются от урока к уроку, предполагая музыкальное и общекультурное развитие ученика. Так, используются усложненные формы проблемных заданий, выстроенных на основании парадигмы развивающего (гуманистического) обучения, например:

1) напиши, какие темы, и образы чаще всего отражаются в программных произведениях;

2) какие из сюжетов, изображенных на репродукциях картин, помещенных в «Дневнике музыкальных наблюдений» (С. Боттичелли «Весна», А. Переда «Натюрморт», И. Левитан «Березовая роща»), могли бы стать темой музыкального произведения;

3) нарисовать понравившиеся картины или образы симфонической сюиты Н. Римского-Корсакова «Шехерезада»;

4) сделать иллюстрацию к балладе Ф. Шуберта «Лесной царь»;

5) определить, какие танцевальные жанры изображены на рисунках, помещенных в «Дневнике музыкальных наблюдений»; назвать музыкальные произведения, в которых используются данные жанры; вспомнить, с какими особенностями содержания это связано;

6) сравнить два изображения, помещенные в «Дневнике музыкальных наблюдений» («Триумфальна арка» и разрушенный дворец) и ответить на вопрос, в каком случае можно говорить о присутствии художественной формы, а в каком – о ее отсутствии;

7) нарисовать аллегорическое изображение формы рондо или вариаций;

8) подобрать и записать названия произведений изобразительного искусства, масштабы и образный мир которых могут быть уподоблены жанрам музыкального искусства: прелюдии, романсу, опере, симфонии;

9) написать, какие книги о музыке были прочитаны в этом году и др.

После изучения тем ученикам предлагаются также сложные проблемные вопросы, которые требуют осмысления и совместного обсуждения с учителем. Например, после изучения темы «Тысяча миров музыки», ученики отвечают на вопросы:

1) Как ты понимаешь латинскую поговорку «Ars longa, vita brevis» («Жизнь коротка, искусство вечно»)? Сумеешь ли ты подтвердить ее правоту?

2) Вспомни несколько музыкальных произведений, написанных на одну тему (природа, мифы, сказки, былины, литературные произведения). Кто был создателем этих произведений? Попробуй объяснить, в чем состоит притягательность таких тем для композиторов?

3) Какая музыка больше нравится тебе сейчас? Как ты думаешь, ты скоро ее забудешь или запомнишь надолго?

После изучения темы «Какой бывает музыка» учитель может обсудить с учениками такой вопрос: «Как вы понимаете смысл мифа о строительстве города Фивы? Какие города кажутся тебе созданными по законам музыкальной гармонии?»

Изучая тему «Из чего «сделана» музыка», ученики размышляют над вопросами:

1) Как ты можешь объяснить слова из учебника: «Порядок, симметрия – коренные свойства ритма»?

2) Назови известные тебе музыкальные произведения, написанные в быстром или медленном темпе. Каким образным сферам соответствуют их темы?

При изучении разделов «Мелодия» и «Гармония» учитель может предложить подросткам следующие темы для размышлений: «В каких музыкальных жанрах чаще всего господствует мелодия?»; «Как ты понимаешь слова ПИ. Чайковского: «Мелодия – душа музыки»? «Всегда ли гармонична музыкальная гармония? Чем вызвано состояние дисгармоничности в музыке?» и др.

При изучении раздела «Полифония» учитель музыки может предложить ученикам нарисовать рисунок, в котором присутствовала бы аналогия полифонической формы.

Интересные методы работы предлагают авторы учебного пособия при изучении темы «Тембры».

Ученики знакомятся с многообразием музыкальных инструментов, и педагог предлагает следующую тему для обсуждения: «Какими инструментальными тембрами вы наделили бы различные звуки природы, гром, переливы морских волн, пение соловья? А можно ли «озвучить» молчащую природу, наделить собственным тембром полевой цветок, могучее дерево (дуб), камень?».

Другими интересными темами для размышления могут стать следующие: «Может ли тембр придать музыкальному звучанию характерность и неповторимость? Назовите известные вам примеры»; «Можно ли, по-вашему, мелодию, написанную для одного инструмента, поручить другому? Если да, то назови варианты возможных замен» и др.

Обобщающими учебный материал вопросами могут являться следующие:

1) Среди средств музыкальной выразительности назови те, которые можно встретить не только в музыке, но и в окружающем мире; которые являются принадлежностью только музыки;

2) Как ты понимаешь слова поэта Б. Пастернака «Слух – орган души»?

3) Почему И.‑В. Гете сказал об архитектуре, что она – «застывшая музыка»? и др.

Особенного внимания учителя музыки заслуживает также работа по составлению различных тематических «Афиш для концертов» (например, на темы: «Танцевальные ритмы разных стран», «Концерт классической музыки для друзей» и т.п.), прослушивание фрагментов музыкальных произведений, различного рода работа по «изданию» музыкальных газет, журналов, решению «музыкальных кроссвордов» и т.п.

Очевидно, что учитель музыки может и должен творчески подходить к подбору материала для своих уроках и предлагать ученикам различные действенные формы и методы работы по формированию музыкально – эстетической культуры подростков.

**Заключение**

В заключение дипломной работы необходимо сделать некоторые выводы, касающиеся развития музыкально – эстетической культуры подростков.

Раскрывая сущность музыкальной культуры учащихся-подростков, специалисты подразумевают под этим социально-художественный опыт личности, обусловливающий удовлетворение высоких духовных потребностей, и формируемый, прежде всего под непосредственным воздействием музыки. «Музыка никуда не уходит. Она с нами – старинная и новая, детская и взрослая, она, подобно нашей памяти, все вмещает и все помнит. Слушая ее, мы испытываем чудо подлинных открытий: узнаем, какими были древние замки и как сверкала гладь морей античности, перед нами предстают улочки старой Вены и цветущие яблони парижских предместий. И наша жизнь начинает казаться совсем другой – не той торопливой, полной проблем и тягот, а причастной к вечно движущемуся потоку человеческих судеб и стремлений».[[25]](#footnote-25)

Удивительно при этом, что мы оказываемся способны не просто воспринимать или наблюдать чудесные образы, которые несет нам музыка, но по-настоящему любить их, чувствовать близкими себе, не считаясь ни с историческими, ни национальными границами.

И все же, открывая для себя мир музыки, подросток одновременно узнает и то, что она полна тайн, что непросто обнаруживает она свои богатства. Это вер ню что музыка – общечеловеческий язык, но как порой трудно его понимать!

Вот почему понимание музыки требует труда, ведь почти ничто в мире не дается человеку просто, без усилий. Может быть, только самая простая музыка воспринимается непосредственно, но ведь с годами возникает потребность в чем-то большем, чем нехитрые мелодии и ритмы. Поэтому необходимо больше узнавать об истории музыки, музыкальных сочинений, их содержании и жанровом разнообразии, наконец, о средствах музыкальной выразительности. Все это – составляющие музыкально-эстетической культуры, дорога к которой для подростка лежит через эмоциональные переживания, вызванные музыкой.

К сожалению, современные подростки, как показало экспериментальное исследование, воспринимают серьезную, классическую музыку как нечто нужное, обязательное для их образования, обучения, но не как источник собственного духовного опыта.

Гипотеза экспериментального исследования, таким образом, подтвердилась: испытуемые подростки находятся на среднем уровне развития музыкальной культуры, в основном показывая только знания о музыке, но не желание взаимодействовать с музыкой на уровне чувств. Родители испытуемых не прилагают усилий для развития музыкально-эстетической культуры подростков. В целом полученные результаты сходны с результатами экспериментального исследования, проведенного А.В. Мошкиным и В.Н. Руденко: современные подростки остро нуждаются в руководстве по развитию их музыкально-эстетической культуры со стороны взрослого.

Учитель музыки может и должен взять на себя миссию доброго наставника и друга подростка в мире музыки, он вполне может сделать мир ребенка гармоничнее и прекраснее. От этого взрослый человек, работающий с детьми, и сам обычно становится лучше, ибо подобное, как известно, воздействует на подобное: зло умножает зло, а красота создает красоту.

В этом – извечная мудрость мира, в котором музыка существует для утверждения светлых, высших начал в человеке. И делает она это по мере сил с тех давних пор, как впервые появилась в нашем мире.

В тайне музыки, как и во множестве других тайн, заключенных в музыке, есть одна мудрость. Она состоит в простой истине, что не все вопросы в жизни предполагают ответ и что есть нечто такое, перед чем человеку надлежит смириться и поклониться. В свете идеи духовного, гуманистического развития личности современного ребенка проблема формирования музыкально-эстетической культуры выглядит, чрезвычайно актуальной. Множество неурядиц, нерешенных проблем, которые потрясают современное общество, не должны лишать подрастающего человека красоты музыки, ее волшебной воздействующей силы.

Очевидно, что проблема поиска путей развития МЭК школьника еще ждет своих исследователей, которые внесут достойный вклад в ее разрешение.

**Библиография**

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. – М., 1990. -231 с.

2. Алиев Ю.Б. Песня на уроках музыки. – М., 1978. – 98 с.

3. Анастази А. Психологическое тестирование: В 2 кн. (Пер. с англ.). /Под ред. КМ. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1982.

4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – M., 1983. – 221 с.

5. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности. – СПб, 1999. – 341 с.

6. Беляева Л.С, Трудков A.M. Музыкально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе. Учебно-методическое пособие. – Мурманск, 2000. – 83 с.

7. Братусь Б.С, Розовский И.Я., Цапкин В.Г. Психологические проблемы изучения и коррекции личности. – М., 1988. – 132 с.

8. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 1979. – 451 с.

9. Глотов М.Б. Художественная культура как система социальных институтов: автореферат диссертации. – Л., 1974. -97 с.

10. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. – М., 1989 – 112 с.

11. Дорошенко СИ. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. – Владимир, 1999. – 224.

12. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Чертков Ю.Д. Из жизни людей школьного возраста. Дети в изменяющемся мире. – М., 2001. – 239 с.

13. Изучение личности школьника учителем. – М., 1991. – 111 с.

14. Мировая художественная культура. 9 класс; Эстетика жизни. 9 -11 классы. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев.

15. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973. – 143 с.

16. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. – Екатеринбург, 1993. - 112 с.

17 Музыка. Программно-методические материалы. 5–9 классы.

18. Науменко Т.И. Формирование музыкальности у младших школьников. – М., 1980.

19. Науменко Т.Н., Алеев В.В. Музыка. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. 6 класс – М., 2001. – 160 с.20. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. 7 класс – М., 2001. – 161 с.

21. Науменко Т.Н., Алеев В.В. Музыка. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. 8 класс – М., 2001. – 161 с

22. Науменко Т.Н., Алеев В.В. Музыка. Дневник музыкальных размышлений. 6 класс. – М., 2001.

23. Hayменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. Дневник музыкальных размышлений. 7 класс. – М., 2001.

24. Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурология в вопросах и ответах.‑М., 2001. – 242 с.

25. Педагогиическая диагностика в школе / Под ред. А.И. Кочетова. – Минск, 1987. -114 с

26. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1987. – 245 с

27. ПецкоЛ П. Эстетическая культура и восприятие человека. – М., 1991. – 211 с.

28. Пирадов А.В. Эстетическая культура личности. – М., 1978. – 112 с.

29. Полонский В.М. Оценка качества научно – педагогических исследований. – М., 1987. – 116 с.

30. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музьки – М., 1991. – 112 с

31. Самсонидзе Л.С. Особенности развития музыкального восприятия. – Тбилиси, 1987. – 116 с.

32. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М., 1980. – 231 с.

33. Способности и склонности: комплексное исследование. – М., 1989.-114 с.

34. Старобинский С.Л. Методика стиле – слухового анализа музыкальных произведений школьниками-подростками в слушательской деятельности. Программа повышения квалификации учителей-специалистов по предмету «Музыка» / Сост. Г.П. Сергеева. – М., 1995. -134 с.

35. Старовойтова О.А. Специфика музыкальной культуры ребенка // Воспитание школьника. – 1998. – №4. С. 11–14.

36. Стулова Г.А. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М., 1992. – 98 с.

37. Суслова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. – М., 1999. – 216 с.

38. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998. -221 с.

39. Талызина Н.Ф., Лобанова О.П. Психология музыкальных способностей. – М., 1999. – 244 с.

40. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1985. -354 с.

41. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., 1978. -453 с.

42. Терещенко А.П. Музыкальное развитие подростка // Семья и школа. – 1989. – №1. С. 23 – 26.

43. Халабузарь В., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. – М., 1990. – 243 с.

44. Художественная культура: понятие термина / Под ред. Л.Н. Дороговой. – М., 1978.– 231 с.

45. Чепалова П.В. Музыка и ребенок // Воспитание школьника. -1991**. –** №2. С. 10–12.

46. Чуб О.Р.,Вавилова П.С. Музыка в семье. – СПб., 2001. – 111 с.

47. «Школа – 2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 3. – М., 1999. – 288 с.

48. Школяр Л.В. и др. Теория и методика музыкального образования детей. – М., 1990. -312 с.

49. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А. Беляева и др. – М., 1989.– 411 с.

50. Эстетическое воспитание школьника / Под ред. П.В. Чепаловой. – М., 1999. – 251 с.

51. Этрау Дж. Музыкальное воспитание детей в семье. – СПб., 2002. – 121 с.

1. Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурология в вопросах и ответах. – М., 2001 – с. 21 [↑](#footnote-ref-1)
2. Науменко Т.И., Алев В.В. Музыка. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. 6 класс. – М., 2001 – с. 9 [↑](#footnote-ref-2)
3. Художественная культура: понятие термина / По ред. Л.Н. Дороговой. - М.,1978 – с. 12. [↑](#footnote-ref-3)
4. Цит по: Глотов М.Б. Художественная культура как система социальных институтов: Автореферат диссертации. - Л.,1974 – с. 4. [↑](#footnote-ref-4)
5. Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурология в вопросах и ответах. - М. 2001 – с. 23. [↑](#footnote-ref-5)
6. Там же – с. 24. [↑](#footnote-ref-6)
7. Художественная культура понятие термина / По ред Л.Н Дороговой. – M., 1978 – с. 16 [↑](#footnote-ref-7)
8. Художественная культура: понятие термина. /Под ред. Л Н. Дороговой. - М., 1978 – с. 67. [↑](#footnote-ref-8)
9. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. - М., 1991 – с. 41. [↑](#footnote-ref-9)
10. Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека - М , 1991 – с. 17 [↑](#footnote-ref-10)
11. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. – М., 2001 – с. 4 [↑](#footnote-ref-11)
12. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. - Екатеринбург. 1993 – с. 76. [↑](#footnote-ref-12)
13. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. – Екатеринбург, 1993 – с. 77 [↑](#footnote-ref-13)
14. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. – Екатеринбург, 1993 – с. 80 [↑](#footnote-ref-14)
15. Мошкин А.В., Руденко В.Н. Дети Смуты. – Екатеринбург, 1993 – с. 92 [↑](#footnote-ref-15)
16. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. – М., 2001 – с. 5 [↑](#footnote-ref-16)
17. Старобинский С.Л., Гайская Е О «Тысяча миров» музыки - М., 2002 – с. 11. [↑](#footnote-ref-17)
18. Терешенко А.П. Музыкальное развитие подростка // Семья и школа - 1989 - № 1 – с. 23 [↑](#footnote-ref-18)
19. Там же [↑](#footnote-ref-19)
20. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 1998 – с. 34. [↑](#footnote-ref-20)
21. Изучение личности школьника учителем. - М., 1991 – с. 87 [↑](#footnote-ref-21)
22. Школяр Л.В и др Теория и методика музыкального образования. - М., 1990 – с. 34 - 42. [↑](#footnote-ref-22)
23. Музыка Программно-методические материалы 5-9 классы с. 61 [↑](#footnote-ref-23)
24. Талызина Н.Ф., Лобанова О.П. Психология музыкальных способностей - М., 1999 – с. 73. [↑](#footnote-ref-24)
25. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. 7 класс. – М., 2001 – с. 154 [↑](#footnote-ref-25)