

На правах рукописи

МАТВЕЕВА Лада Викторовна

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(музыка; уровень дополнительного образования)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Екатеринбург – 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО
«Уральский государственный педагогический университет»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Адищев Владимир Ильич

доктор педагогических наук, профессор
Сизова Елена Равильевна

доктор педагогических наук, профессор
Беляев Сергей Егорович

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Защита состоится 26 февраля 2010 г. в 12.00 часов в ауд. 316 на заседании диссертационного совета Д 212.283.05 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан _____ января 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Кубасов А.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В процессе осмысления любой из современных проблем основного и дополнительного детского музыкального образования так или иначе затрагиваются вопросы семейного воспитания ребенка. Семья – это первичный источник музыкального опыта ребенка, та музыкальная среда, в которой дошкольник и младший школьник проводит большую часть своей жизни. Ценностные ориентиры семьи в области музыкального искусства изначально формируют музыкальные вкусы и предпочтения ребенка. Позиция семьи во многом определяет как сам факт, так и успешность получения ребенком музыкального образования.

При безусловном признании значимости семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка в музыкально-педагогической теории и практике, количество фундаментальных работ, непосредственно посвященных исследованию проблем музыкального воспитания ребенка в семье, исчисляется единицами: докторское диссертационное исследование Н.В. Карташева (1997), кандидатские – Е.И. Замошиной (1985), С.А. Феруза (1991); вопросы музыкального воспитания ребенка в семье находят отражение в исследованиях Л.М. Кашаповой, Е.Л. Рыбаковой, С.Б. Рыжих. В данных работах осуществлена дифференциация семейного музыкального воспитания ребенка на стихийное и сознательное направления, осмыслена роль семейной музыкальной среды в музыкальном воспитании и развитии ребенка, предложены разнообразные формы и методы ее содержательного обогащения, вовлечения детей и родителей в совместное музицирование, педагогического просвещения родителей. В последние годы появились диссертационные исследования, акцентирующие вклад семьи в решение задач дополнительного музыкального образования ребенка, в которых исследуются возможности активного вовлечения родителей в жизнедеятельность детской музыкальной школы, детской школы искусств, общеобразовательной школы с углубленным изучением дисциплин эстетического цикла (О.Ф. Антипина, Е.И. Зотова, О.Л. Латышев).

Немногочисленность фундаментальных исследований, посвященных музыкальному воспитанию и образованию ребенка в семье, резко контрастирует с широким охватом и множественностью авторских подходов к изучению различных аспектов семейного воспитания ребенка в педагогических и психологических источниках, где значительное количество работ, выполненных в русле отдельных содержательных направлений, позволяет проследить преемственные взаимосвязи, выявить линейную и концентрическую последовательности в освоении семейной проблематики на различных этапах становления современной российской семьи.

В современном межотраслевом знании сложились устойчивые традиции изучения семьи как сложной социальной системы, обладающей свойствами социального института и малой социальной группы, характеризующейся функциональными и структурными параметрами. Установлено, что во второй половине XX в. институт семьи претерпел существенные структурные и функциональные изменения, о чем свидетельствуют либерализация нормативных требований к

семье и браку, перераспределение семейных ролей, изменение иерархии между поколениями, кросс-культурные браки, стремление к малочисленности и т. п. Для современной российской семьи, адаптирующейся к последствиям социальных реформ 90-х гг. XX в., помимо указанных свойств, характерны: кардинальное изменение привычного образа жизни, утрата прежних и поиск новых идеологических ориентиров, переоценка жизненных ценностей и приоритетов. Определяя стратегию воспитания ребенка, современные родители ориентируются на изменившиеся социальные реалии, руководствуются новыми представлениями о престижных сферах деятельности и жизненном успехе (Н. Аккерман, А.И. Антонов, С.И. Голод, В.Н. Гуров, А.И. Давыдов, В.Н. Дружинин, С.В. Ковалев, М.С. Мацковский, Г. Навайтис, М. Николс, Н.С. Пряжников, В. Сатир, В.Я. Титаренко, В.С. Торохтий, А.Г. Харчев, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.).

Результаты воспитания ребенка в современной российской семье оцениваются исследователями диалектично. С одной стороны, констатируются утрата привычных ориентиров в воспитании ребенка, обесценивание опыта предшествующих поколений, сокращение воспитательного потенциала семьи, затруднения в реализации родителями воспитательной функции, разрыв связи между поколениями, возрастание напряженности в детско-родительских отношениях. С другой стороны, отмечается восстановление и наращивание дидактической системы семьи, возрастание роли семьи как заказчика дифференцированных, профильных образовательных услуг, ценностное отношение родителей к образованию детей, наличие широкого круга родителей, имеющих возможность включения своих детей в сферу дополнительных образовательных услуг различного профиля, жертвенное поведение взрослых членов семьи во имя решения задач воспитания и образования ребенка (Е.П. Арнаутова, Г.В. Воронцова, И.Ф. Дементьева, Н.А. Зелевская, Г.А. Карпова, В.Т. Кудрявцев, А.И. Кузьмин, Т.В. Пермякова, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков и др.).

Очевидно, что речь идет о различных условиях семейного воспитания ребенка, воспитательных и образовательных стратегиях, тактиках, посредством которых родители реализуют свои намерения. Сказанное имеет непосредственное отношение к семейному музыкальному воспитанию ребенка, качество которого вызывает справедливое беспокойство у представителей музыкальной и музыкально-педагогической общественности, и музыкальному образованию, содержание и способы получения которого широко варьируются в соответствии с возможностями, предоставляемыми действующей системой основного и дополнительного музыкального образования.

Современные концепции музыкального воспитания, общего и дополнительного музыкального образования базируются на гуманистических идеях признания права каждого ребенка заниматься музыкой «для себя» или с отдаленной перспективой профессионального самоопределения, развивающего воздействия педагогически целесообразной музыкальной среды, учета интересов и потребностей ребенка при выборе содержания и способов получения музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, А.С. Базиков, Л.А. Безбородова, Д.Б. Кабалевский, Г.М. Цыпин, Л.В. Школяр и др.). Успешность реализации данных

идей в массовой педагогической практике определяется, во-первых, позицией семьи, перед которой ставятся задачи своевременного определения в сфере основного и дополнительного музыкального образования ребенка, во-вторых, умением педагога организовать процесс взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса с учетом условий воспитания ребенка в конкретных семьях. Однако исследования стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка, в которых были бы объединены возможности основного и дополнительного музыкального образования, до настоящего времени не проводились.

Свойственная российской семье внутриинституциональная и внутригрупповая вариативность, проявляющаяся на уровне социального и материального положения, количественного и персонального состава, ориентации на различные образцы семейного жизнеустройства, ценности, приоритеты и т. п., обуславливает бесконечное множество вариантов семейного воспитания ребенка (Ю.П. Азаров, Л.П. Богданова, А.П. Булкин, С.И. Голод, Т.А. Гурко, В.Н. Дружинин, Л.В. Карцева, И.Я. Медведева, А.С. Петровский, Н.С. Пряжников, Т.Л. Шишова, А.С. Щукина и др.). Разнообразные характеристики семейной жизнедеятельности находят отражение в многочисленных, взаимно пересекающихся вариантах типологизации. Однако, ввиду обилия подробных разработок, их комплексное применение, как на теоретическом, так и на практическом уровнях, затруднено. Актуальным является поиск интегрирующего звена, позволяющего объединить многообразную информацию о различных вариантах жизнедеятельности современной российской семьи и условиях воспитания ребенка в контексте задач музыкального воспитания и образования ребенка, с учетом возможностей учреждений основного и дополнительного музыкального образования.

Сказанное позволяет выявить следующие **противоречия**:

на социально-педагогическом уровне – между потребностью общества в качественной реализации задач музыкального воспитания и образования ребенка в семье и отсутствием теоретического обоснования стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка;

на научно-теоретическом уровне – между теоретической разработанностью проблем жизнедеятельности современной семьи, определяющих особенности семейного воспитания ребенка, и недостаточной теоретической разработанностью проблем музыкального воспитания и образования ребенка в семье с учетом особенностей основного и дополнительного музыкального образования.

на научно-методическом уровне – между разработанностью типологий семьи, отражающих многочисленные количественные и качественные характеристики, и неразработанностью инструментария, позволяющего структурировать данные характеристики в контексте решения в семье задач музыкального воспитания и образования ребенка.

Анализ противоречий позволил сформулировать **проблему исследования**, суть которой состоит в теоретическом обосновании стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка с учетом возможностей основного и дополнительного музыкального образования и вариативности условий семейного воспитания.

Целью исследования является теоретическое обоснование стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка.

Объект: процесс музыкального воспитания и образования ребенка в современной российской семье.

Предмет: стратегия и тактика современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка.

Гипотеза исследования.

Теоретическое обоснование стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка может способствовать оптимизации взаимодействия участников музыкально-педагогического процесса в учреждениях основного и дополнительного музыкального образования, если:

– перспективы реализации в семье музыкального воспитания ребенка на сознательном уровне будут представлены в виде стратегий, обусловленных особенностями действующей системы музыкального образования;

– многообразные количественные и качественные характеристики семьи, обуславливающие особенности ее стратегии и тактики в сфере музыкального образования ребенка, найдут отражение в структурно-функциональной модели реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, универсальной для различных музыкально-образовательных стратегий;

– устойчиво воспроизводящийся в массовой практике вариант семейного воспитания ребенка с ранним включением в систематические занятия музыкой в учреждении дополнительного образования будет рассматриваться в качестве одной из возможных моделей семейного воспитания, обладающей специфическими свойствами, объединяющей семьи разного типа в контексте единой образовательной стратегии;

– будет определен оптимальный тип взаимодействия участников педагогического процесса (педагога, ребенка, семьи), адекватный ситуации добровольного выбора музыкально-образовательной стратегии, вариативности условий и тактик семейного воспитания ребенка;

– пути взаимодействия участников педагогического процесса будут определяться в соответствии с моделью реализации музыкально-образовательного направления в конкретной семье, сконструированной на основе структурно-функциональной модели, педагог музыкального образования будет оснащен инструментарием, позволяющим диагностировать особенности семейного воспитания ребенка, родители – инструментарием, помогающим реализовать избранную музыкально-образовательную стратегию.

Проблема, цель, объект и предмет исследования обусловили постановку и решение следующих **задач исследования:**

1. Выявить музыкально-образовательные стратегии современной российской семьи, обусловленные особенностями действующей системы музыкального образования.

2. Разработать структурно-функциональную модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, позволяющую объединить многообразные количественные и качественные характеристики семьи в контексте музыкально-образовательной стратегии и тактики семейного воспитания.

3. Определить внутрисемейные и надсемейные условия, обеспечивающие успешность реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления.

4. Теоретически обосновать вариант семейного воспитания, ведущим компонентом которого является обучение ребенка музыке в учреждении дополнительного образования, трактуя его как самобытную модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления.

5. Выявить объединяющую роль модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления для семей разного типа, обосновать вариативность и многофункциональность данной модели.

6. Разработать содержание педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования, дифференцирующегося в зависимости от выбора в семье музыкально-образовательной стратегии, механизма ее реализации, типологических особенностей семьи.

7. Выявить в практике семейного воспитания варианты реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления,

8. Проверить эффективность разработанного педагогического сопровождения в практике музыкального образования.

Методологической основой исследования явились: теоретические положения педагогики музыкального образования о взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности музыкального воспитания и музыкального образования, их значимости для гармоничного развития личности (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Б.В. Асафьев, О.А. Апраксина, Л.А. Баренбойм, Н.А. Ветлугина, Е.Я. Гембицкая, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, В.И. Петрушин, О.П. Радынова, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, Г.М. Цыпин, В.Н. Шацкая, Л.В. Школяр, Б.Л. Яворский); идеи о роли семьи в музыкальном воспитании и образовании ребенка, стихийных и сознательных действиях родителей в сфере музыкального образования, потенциале семейной музыкальной среды, сотрудничестве музыкально-образовательных учреждений с семьями учащихся (О.Е. Замошина, Е.И. Зотова, О.Л. Латышев, Н.В. Карташев, Л.М. Кашапова, С.Б. Рыжих, Е.Л. Рыбакова, С.А. Феруз); концептуальные положения семейной педагогики о приоритете семьи в воспитании ребенка, единстве стихийных и целенаправленных воздействий в семейном воспитании, амбивалентности семейного воспитания, вариативности моделей семейного воспитания, воспитательном потенциале семьи (Ю.П. Азаров, Е.А. Арнаутова, И.В. Гребенников, В.Н. Гуров, П.Ф. Каптерев, С.В. Ковалев, Т.А. Куликова, В.П. Левкович, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, А.Н. Острогорский, А.В. Петровский, А.С. Спиваковская, В.Я. Стоюнин, В.А. Сухомлинский, В.Я. Титаренко); теоретические положения философии и социологии о семье как исторически разви-

вающейся социальной системе, объединяющей черты социального института и малой социально-психологической группы, о внутриинституциональной и внутригрупповой вариативности современной российской семьи (А.И. Антонов, Т.А. Гурко, Л.В. Карцева, А.И. Кузьмин, М.С. Мацковский, В.С. Торохтий, А.Г. Харчев); теоретические положения семейной психотерапии о динамичности, гибкости и адаптивности семейной системы (Н. Аккерман, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис); социологические, историко-культурологические и историко-педагогические концепции генезиса отечественной семьи (С.И. Голод, В.Н. Дружинин, Ю.М. Лотман); историко-педагогические концепции становления отечественного музыкального образования (В.И. Адищев, С.Е. Беляев, Е.В. Николаева, Е.Н. Федорович); идея необходимости структурирования внутриотраслевых парадигм исследования семьи (Г. Навайтис); концепции педагогической поддержки и педагогического сопровождения (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, Г.И. Симонова, Н.Г. Соколова, С.Н. Чистякова, С.М. Юсфин).

Исследование осуществлялось на основе институционального, микрогруппового, структурно-функционального, средового, историко-педагогического **подходов**.

Использовались **методы**:

Теоретические – изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, контент-анализ биографических источников и художественной литературы, сравнение, сопоставление, систематизация, типологизация, моделирование, структурно-функциональный анализ;

Эмпирические – педагогическое наблюдение (включенное, невключенное), анкетирование, экспертная оценка, ретроспективный анализ опыта детства, интервьюирование, пролонгированное наблюдение за воспитанием ребенка в семейных условиях, ретроспективный анализ жизненного цикла семьи.

Базу исследования составили детские музыкальные школы, детские школы искусств, музыкальные отделения общеобразовательных школ с углубленным изучением дисциплин гуманитарно-эстетического цикла, музыкально-образовательные центры при Дворцах культуры Свердловской области, Республики Башкортостан, Западносибирского региона.

Исследование проводилось с 2001 по 2009 гг. и включало три **этапа**.

На *первом этапе* (2001–2002 гг.) исследовалась степень научной разработанности проблемы, формулировались цель, задачи, объект, предмет и гипотеза диссертационного исследования, определялись его теоретико-методологические основы; анализировались литературные источники по проблеме и теме исследования; определялись направления теоретико-поисковой и опытно-поисковой работы; обосновывались две музыкально-образовательные стратегии современной семьи; изучались особенности музыкального образования ребенка в отечественных исторических и современных моделях семейного воспитания; выявлялись механизмы реализации музыкально-образовательных стратегий; в многочисленных вариантах типологизации семьи изыскивались модели семейного воспитания, в которых находила отражение стратегия и тактика семьи в сфере музыкального образования ребенка; разрабатывались варианты инструментария для

выявления особенностей стратегии и тактики семьи в сфере музыкального образования; определялись сущность, основополагающие идеи, содержание педагогического сопровождения семьи и ребенка в процессе музыкального образования и пути его реализации.

На *втором этапе* (2002–2007 гг.) осуществлялась теоретико-поисковая работа по разработке структурно-функциональной модели реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления. Проводилась опытно-поисковая работа по выявлению и структурированию современной вариативной многофункциональной модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, внедрению педагогического сопровождения ребенка и семьи в процесс музыкального образования. Собирались, анализировались и систематизировались информация; вычленялись типологические варианты реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления. На основании первых исследовательских результатов совершенствовался инструментарий, дополнялась и уточнялась структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, дифференцировались направления педагогического сопровождения ребенка и семьи, обогащались формы и методы педагогического взаимодействия с ребенком и его семьей. Был разработан и внедрен в образовательный процесс факультета музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета курс «Семья и музыкальное образование ребенка».

На *третьем этапе* (2008–2009 гг.) обобщались результаты теоретико-поисковой и опытно-поисковой работы по выявлению особенностей стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального образования ребенка, разработке содержания и методики внедрения педагогического сопровождения ребенка и семьи в процесс музыкального образования. Формулировались выводы исследования; оформлялся текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования:

1. Определено, что в условиях действующей в России системы музыкального образования восхождение семьи от стихийного музыкального воспитания (нерегулируемое воздействие музыкальной среды) к сознательному (целенаправленное создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком опыта общения с музыкальным искусством) предполагает со стороны семьи добровольный выбор одной из двух равноправных музыкально-образовательных стратегий: а) в опоре на собственный потенциал (семья реализует музыкально-образовательное направление, не обучая ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования); б) с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования (ребенок обучается в детской музыкальной школе¹ или занимается в детском творческом коллективе).

¹ Под детской музыкальной школой здесь и далее также понимаются музыкальные отделения детских школ искусств, детские хоровые школы.

2. Разработана структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, состоящая из пяти блоков: ценностно-ориентационного (совокупность ценностных установок семьи, определяющих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка), целевого (цели, задачи, мотивы, ожидаемый результат музыкального образования), организационно-содержательного (выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты), инфраструктурного (количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства), операционального (совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательные и образовательные намерения). В каждом блоке модели представлены инвариантный (универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка) и вариативный (модули, фиксирующие количественные и качественные характеристики семейной жизнедеятельности в логике полярных шкал и различных типологий семьи) компоненты. Оперирование вариативными модулями позволяет выстраивать модель реализации музыкально-образовательного направления в конкретной семье.

3. Установлено, что в русле стратегии с задействованием потенциала учреждения музыкального образования реализуется специфическая модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, с одной стороны, соответствующая целевым установкам музыкального воспитания и образования, функциональным определениям сущности нормальной семьи, с другой – обладающая рядом объективных свойств (концентрация внимания на одном из равнозначных направлений воспитания ребенка, занятость ребенка, повышенный уровень активности взрослых членов семьи в реализации своих воспитательных и образовательных намерений, подчиненность политике музыкально-образовательного учреждения), которые могут повлечь за собой возникновение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогами, родителями, сверстниками, самим собой.

4. Доказано, что современная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, объединяющая семьи разного типа в контексте единой образовательной стратегии и реализующаяся в условиях доступности дополнительного музыкального образования для всех желающих, является вариативной (конкретизируется в соответствии с многообразными условиями и тактиками семейного воспитания) и многофункциональной (отражает стремление родителей решить посредством обучения ребенка музыке широкий спектр задач его образования, воспитания, развития, социализации).

5. Разработано и внедрено в практику музыкального образования педагогическое сопровождение ребенка и семьи, базирующееся на идеях взаимного интереса ребенка, взрослых членов семьи и педагога в получении музыкального образования, взаимного уважения, доверия, содействия и взаимообогащения участников музыкально-образовательного процесса, принятия педагогом стратегии и тактики семейного воспитания при условии нанесения вреда физическому и

психическому здоровью ребенка; опирающееся на специфические особенности семейного воспитания; дифференцирующееся в соответствии с уровнем осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, выбором музыкально-образовательной стратегии и механизмом ее реализации; включающее совокупность непосредственных и опосредованных воздействий педагога на учащихся и их родителей, стимулирующих музыкально-образовательные процессы, тактично корректирующих музыкальные интересы, вкусы и предпочтения, ненавязчиво обогащающих родителей необходимыми музыкальными и педагогическими знаниями.

Теоретическая значимость исследования:

1. Обоснованы два механизма реализации в семье музыкально-образовательной стратегии: а) передача от поколения к поколению (родители опираются на опыт музыкального образования, полученный в детстве, полностью воспроизводя модель семейного воспитания или частично ее изменяя); б) освоение родителями впервые (родители реализуют музыкально-образовательное направление, не представленное в их детском опыте, следуя педагогическим рекомендациям и/или ориентируясь на конкретные образцы).

2. Определены особенности функционирования семейной системы, обусловленные задачами реализации избранной музыкально-образовательной стратегии: объединение семейных функций в контексте решения задач музыкального образования; «наращивание» воспитательной функции семьи потенциалом функций искусства; изменение содержания функций семьи и функций ее членов в контексте реорганизации семейной музыкальной среды, семейного уклада, бюджета; доминирование отдельных функций семьи в зависимости от мотивов, обусловивших приоритет музыкально-образовательного направления.

3. Выявлены внутрисемейные (единство позиции ребенка и взрослых членов семьи в отношении музыкального искусства и музыкального образования, адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка, баланс желаемого и реального образов ребенка) и надсемейные (учет индивидуальных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения, наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса, единство требований) условия, при которых реализация избранной музыкально-образовательной стратегии повлечет за собой позитивные результаты в музыкальном образовании и воспитании ребенка.

4. Прослежена последовательность становления современной модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, включающая этапы ее зарождения, утверждения и модификации, диффузные границы которых обусловлены особенностями детства поколения родителей и возможностями, предоставляемыми действующей системой музыкального образования.

Практическая значимость исследования:

1. Разработанные структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, на основе которой конструируется модель для конкретной семьи, и диагностический инструментарий, позволяющий выявить и упорядочить особенности тактики семей

учащихся в сфере музыкального образования (анкеты для учащихся и родителей, индивидуальные карты учащихся, матрица структурно-функциональной модели, перечень типологий семьи, шкала полярных позиций учащегося и его семьи, способствующих или препятствующих успешности музыкально-образовательного процесса, список типовых родительских высказываний), могут непосредственно использоваться педагогами в практике основного и дополнительного музыкального образования для персонификации взаимодействия с учащимся и его семьей.

2. Использование в практике музыкального образования разработанных учебно-методических и дидактических материалов, адресованных семье (альманахи для семейного чтения, памятки по организации семейной музыкальной среды, учебной домашней работы ребенка и творческих семейных мероприятий, просмотру телевизионных музыкальных передач) позволяет родителям осуществлять переход от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка, педагогу – варьировать тактику педагогического взаимодействия с учетом особенностей воспитания ребенка в конкретных семьях и задач, решаемых посредством музыкального образования.

3. Разработка и внедрение в практику высшего и среднего профессионального образования курса «Семья и музыкальное образование ребенка» с соответствующим учебно-методическим обеспечением (тесты, банк педагогических ситуаций, варианты творческих заданий) способствует оснащению будущих педагогов основного и дополнительного музыкального образования знаниями и умениями, необходимыми для реализации дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи.

Апробация результатов исследования:

Результаты исследования обсуждались на ряде международных (гг. Амстердам, Лондон, Москва, Санкт-Петербург, Воронеж, Екатеринбург), всероссийских (гг. Коломна, Уфа, Челябинск, Екатеринбург), региональных, областных, городских (гг. Шадринск, Екатеринбург, Оренбург) конференциях.

Результаты исследования нашли отражение в трех монографиях (одна из которых является лауреатом всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2007 г., проводимого Фондом развития отечественного образования, Сочи, 2008), 10 публикациях в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ, научных статьях, тезисах и материалах конференций и круглых столов.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в МОУ ДОД «Детская музыкальная школа» №№ 1, 15 (г. Екатеринбург), МОУ ДОД «Детская школа искусств» (гг. Богданович, Ирбит), МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением дисциплин гуманитарно-эстетического цикла. Материалы исследования используются в практике работы Уральской государственной консерватории (академии) им. М.П. Мусоргского, Пермского государственного института искусства и культуры, Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Челябинского государственного института музыки им. П.И. Чайковского, Шадринского государственного педагогического института, Тюменского государственного университета, Уфимского колледжа библиотечного дела и массовых коммуникаций.

Достоверность результатов обеспечивалась обоснованностью исходных теоретических положений; применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, целям и задачам; многолетним практическим опытом автора по сотрудничеству с семьями учащихся в качестве преподавателя музыкальных дисциплин общеобразовательных учреждений различного уровня и направленности (общеобразовательная школа, общеобразовательная школа с углубленным изучением дисциплин гуманитарно-эстетического цикла, детская музыкальная школа, класс с предпрофессиональной подготовкой к обучению на музыкально-педагогическом факультете педагогического вуза, педагогический колледж, педагогический вуз); сопоставлением данного опыта с аналогичным опытом широкого круга преподавателей дисциплин музыкально-эстетического цикла; количественными и качественными результатами опытно-поисковой работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Восхождение современной российской семьи от стихийного музыкального воспитания ребенка (нерегулируемое воздействие музыкальной среды) к сознательному (целенаправленное создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком опыта общения с музыкальным искусством) предполагает добровольный выбор одной из двух равноправных музыкально-образовательных стратегий: а) в опоре на собственный потенциал семьи; б) с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

2. Структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления состоит из пяти блоков: ценностно-ориентационного (совокупность ценностных установок семьи, определяющих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка), целевого (цели, задачи, мотивы, ожидаемый результат музыкального образования), организационно-содержательного (выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты), инфраструктурного (количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства), операционального (совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательные и образовательные намерения). В каждом блоке модели представлены инвариантный (универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка) и вариативный (модули, фиксирующие количественные и качественные характеристики семейной жизнедеятельности в логике полярных шкал и различных типологий семьи) компоненты. Оперирование вариативными модулями позволяет выстраивать модель реализации музыкально-образовательного направления в конкретной семье.

3. Условиями успешной реализации в воспитании ребенка музыкально-образовательного направления являются: единство позиции ребенка и взрослых членов семьи в отношении музыкального искусства и музыкального образования, адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка, баланс желаемого и реального образов ребенка (внутрисемейные условия); учет музыкаль-

но-образовательных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения, наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса, единство требований (надсемейные условия).

4. В русле стратегии с задействованием потенциала учреждения музыкального образования устойчиво реализуется самобытная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, с одной стороны, соответствующая целевым установкам музыкального воспитания и образования, функциональным определениям сущности нормальной семьи, с другой – обладающая рядом объективных свойств (концентрация внимания на одном из равнозначных направлений воспитания ребенка, занятость ребенка, повышенный уровень активности взрослых членов семьи в реализации своих воспитательных и образовательных намерений, подчиненность политике музыкально-образовательного учреждения), которые могут повлечь за собой возникновение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогами, родителями, сверстниками, самим собой. Это обуславливает противоречивое отношение к данной модели семейного воспитания на уровне обыденного сознания и рассогласованность ее теоретических интерпретаций в различных областях знания.

4. Современная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, объединяющая семьи разного типа в контексте единой образовательной стратегии и реализующаяся в условиях доступности дополнительного музыкального образования для всех желающих, является вариативной (конкретизируется в соответствии с многообразными условиями и тактиками семейного воспитания) и многофункциональной (отражает стремление родителей решить посредством обучения ребенка музыке широкий спектр задач его образования, воспитания, развития, социализации).

6. Педагогическое сопровождение представляет собой тип педагогической деятельности, адекватный ситуации добровольного выбора музыкально-образовательной стратегии, вариативности условий и тактик семейного воспитания ребенка; процесс взаимодействия педагога, ребенка и членов его семьи, обеспечивающий создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком педагогически целесообразного опыта общения с музыкальным искусством; совокупность действий педагога, посредством которых осуществляется помощь семье в восхождении от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка и ее поддержка в реализации избранной музыкально-образовательной стратегии.

7. Дифференцированное педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования базируется на идеях взаимного интереса ребенка, взрослых членов семьи и педагога в получении музыкального образования, взаимного уважения, доверия, содействия и взаимообогащения участников музыкально-образовательного процесса, принятия педагогом стратегии и тактики семейного воспитания при условии ненанесения вреда физическому и психическому здоровью ребенка; опирается на специфические особенности семейного воспитания; учитывает уровень осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, мотивы выбора музыкально-образовательной

стратегии и механизмы ее реализации; включает совокупность непосредственных и опосредованных воздействий педагога на учащихся и их родителей, стимулирующих музыкально-образовательные процессы, тактично корректирующих музыкальные интересы, вкусы и предпочтения, ненавязчиво обогащающих родителей необходимыми музыкальными и педагогическими знаниями.

Структура диссертации:

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы и темы исследования, анализируется степень научной разработанности проблемы, определяются цель, объект, предмет, задачи; формулируется гипотеза; освещается методологическая основа; определяются этапы и методы исследования; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость; излагаются положения, выносимые на защиту; отражается апробация и внедрение полученных результатов.

В первой главе **«Теоретические основы изучения проблем музыкального воспитания и образования ребенка в современной российской семье»** процесс музыкального воспитания и образования ребенка в семье анализируется с позиций нормативности, осознанности, определяющего влияния семейной музыкальной среды; освещаются специфические особенности семейного воспитания.

Семья считается уникальным воспитательным институтом, в комплексе обеспечивающим рождение, воспитание и первичную социализацию детей; значимость семьи как образовательного института варьируется в исторической ретроспективе (А.И. Антонов, И.В. Гребенников, В.Н. Гуров, А.И. Давыдов, В.Н. Дружинин, Л.В. Карцева, С.В. Ковалев, М.С. Мацковский, Б.С. Павлов, Л.Б. Шнейдер). Применительно к семейным условиям, как правило, востребуется понятие «воспитание» (эстетическое, художественное, музыкальное), а о музыкальном образовании речь идет в контексте его получения либо реализации кем-либо из членов семьи. Однако, ввиду взаимного пересечения понятий «музыкальное воспитание» и «музыкальное образование», трактуемых в более широком и более узком смыслах (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.А. Баренбойм, Н.А. Ветлугина, Е.Я. Гембицкая, В.Н. Шацкая и др.), теоретико-методологический потенциал в области исследования проблем музыкального воспитания ребенка в семье может быть экстраполирован на сферу его музыкального образования.

Отправной точкой в осмыслении действий семьи в сфере музыкального воспитания и образования ребенка является вопрос об их обязательности (нормативности). В современных базовых определениях семейного воспитания среди его главных направлений («линий») представлено ознакомление ребенка с произведениями литературы и искусства; спектр целей семейного воспитания включает интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие ребенка, культивирование отдельных способностей, в том числе в каких-либо видах искусства, подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

Существующие варианты классификации функций искусства по отношению к обществу (А.Н. Сохор, В.Н. Холопова) актуальны и для семьи – «ячейки общества», а функции музыкального искусства и в семейных условиях «выступают как основные ориентиры при определении направленности музыкального воспитания, обучения и развития ребенка» (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева). В содержание воспитательной функции семьи включаются задачи эстетического воспитания ребенка (И.В. Гребенников, С.В. Ковалев) и создание условий для получения ребенком основного и дополнительного образования, в том числе в сфере искусства (В.М. Целуйко). Задачи получения ребенком образования находят отражение в семейных функциях социализации, самосохранения, регенерации, передачи социального статуса и др. (М.А. Галагузова, А.И. Кузьмин, В. Сатир, Л.Б. Шнейдер), совместные занятия детей и родителей искусством – в функциях интеллектуального общения (В.С. Торохтий) и творческого развития (Н.Е. Щуркова). Функции эстетической (Г.А. Мустафина) и художественной (А.Е. Мосин) направленности присущи отдельным элементам семейной среды.

Отсюда следует, что от семьи, наряду с решением прочих многообразных задач воспитания ребенка, ожидается внесение посильного вклада в его музыкальное воспитание, образование, развитие, однако действия в данном направлении не регламентируются, и семья обладает свободой в определении соответствующей *стратегии* (наиболее общего плана действий) и *тактики* (способов и средств достижения поставленной цели). Содержание музыкально-образовательного направления в воспитании ребенка и способы его реализации варьируются в исторической ретроспективе и социокультурном контексте.

«Программы» или «сценарии» социализации ребенка (имплицитные модели его развития) фиксируются в культуре каждого народа (В.Н. Дружинин). Эталоны представлений о мужчине и женщине, определяющие стратегию и тактику воспитания ребенка, заложены в социокультурных нормах общества (Д.И. Фельдштейн, В.М. Целуйко), запечатлены в мужском и женском этнических идеалах (Е.А. Улымжиева, Л.Б. Шнейдер), в нормативных образах личности (личностных образцах) представителей различных классов и сословий (Л.С. Беляева, А.П. Булкин, В.В. Васильева, А.Б. Измайлова, О.С. Муравьева, М. Оссовская). Музыкальная образованность является одной из неотъемлемых составляющих данных представлений, а художественные образы музыкальных произведений являются носителями нравственных норм, подлежащих усвоению в процессе общения с музыкальным искусством.

Особенности стратегии и тактики семьи в воспитании и образовании ребенка находят отражение в *модели семейного воспитания*, под которой понимается «более или менее целостное представление» о том, как должны строиться взаимоотношения родителей и детей, «своего рода свод принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы воспитать ребенка “хорошо”» (Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова), «своеобразие в подходах к определению цели, средств, условий и методики осуществления воспитания» (Л.В. Мардахаев). Отечественные исторические традиции семейного воспитания наиболее общим образом структурируются в виде двух нормативных моделей – народной и дворянской, каждой из которых присущ самобытный музыкально-

образовательный компонент. Отдельные элементы данных моделей продолжали воспроизводиться и в советский период, обусловив вариативность реализации нормативной модели семейного воспитания ребенка на уровне реальной семьи.

Современная парадигма *семейного воспитания* базируется на признании приоритета семьи в воспитании ребенка. Стихийная социализация, которую ребенок объективно получает в любой семье, может и должна быть дополнена целенаправленными воспитательными воздействиями. *Специфическими особенностями* семейного воспитания являются: ярко выраженный эмоциональный, интимный, персонализированный характер; постоянство, непрерывность, длительность воспитательных воздействий; включенность в разновозрастную социальную группу; неформальность отношений, естественность и непосредственность взаимодействий; охват всех сторон формирующейся личности; органичное слияние многообразных видов деятельности, в которые вовлечен ребенок, с жизнедеятельностью семьи как таковой; широкий диапазон жизненных ситуаций, обуславливающий реализм формирующегося социального опыта; постоянство окружения, складывающееся в первоначальную картину мира, олицетворяющее стабильность и устойчивость жизнеустройства (Г.М. Андреева, Е.П. Арнаутова, И.В. Гребенников, Л.В. Загик, О.Л. Зверева, П.Ф. Каптерев, С.В. Ковалев, Л.Е. Ковалева, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, А.С. Макаренко, Л.И. Маленкова, О.В. Морозова, А.В. Петровский, П.И. Пидкасистый, А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский и др.). Каждая из перечисленных позиций, в зависимости от своего содержательного наполнения, может стать как позитивным, так и негативным фактором семейного воспитания (Н. Аккерман, А.И. Антонов, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Музыкальное воспитание ребенка в семье, как и семейное воспитание в целом, дифференцируется на *стихийное* (нерегулируемое воздействие семейной музыкальной среды) и *сознательное* (целенаправленное создание родителями семейной музыкально-эстетической среды, музыкального микроклимата, атмосферы) (Е.И. Замошина). Базовой и наиболее разработанной категорией в осмыслении соотношения между стихийным и сознательным музыкальным воспитанием ребенка является *семейная музыкальная среда*.

В историко-педагогической ретроспективе первооснову музыкального воспитания и образования ребенка составляло ненавязчивое воздействие на ребенка естественной, «живой» звуковой музыкальной среды: в народной модели – музыкальная составляющая материнской педагогики пестования, прикладное звучание музыки в быту и при выполнении трудовых обязанностей, музыкальный компонент обычаев, обрядов, празднеств; в дворянской модели – специфическая музыкальная атмосфера дворянской усадьбы, где достижения европейского музыкального искусства соседствовали с народной музыкой, а высокохудожественные музыкальные впечатления – с фоновым звучанием «тренинговых» музыкальных занятий членов семьи (В.И. Адищев, Л.С. Беляева, М.К. Бурьяк, В.В. Васильева, А.Б. Измайлова, Ю.М. Лотман, Е.В. Николаева, Ю.М. Овсянников, М.Г. Рыцарева). О значимости естественного звучания музыки в домашних условиях для воспитания и развития ребенка размышляли классики отечественной семейной педагогики Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, Е.И. Конради, А.Н. Остро-

горский и др. Применительно к современным условиям актуальной является проблема осмысления диалектических последствий вхождения на протяжении XX в. в жизнь и быт семьи аудио- и видеовоспроизводящих средств.

В диссертационных исследованиях Е.И. Замошиной, Н.В. Карташева, Л.М. Кашаповой, С.Б. Рыжих, С.А. Феруза изучены возможности оптимизации музыкального воспитания ребенка в семье посредством упорядочения и расширения спектра музыкальных впечатлений, музыкальной информации и видов музыкальной деятельности, обогащения семейной музыкальной среды тематическими и цикловыми музыкальными мероприятиями, совместного музицирования и музыкального самообразования в кругу семей-единомышленниц. Фактически, в работах данных авторов обосновано *восхождение* семьи от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка, в связи с чем «стихийное» и «сознательное» более логично рассматривать не как «направления» (у Е.И. Замошиной), а как «ступени» или «уровни». Однако авторами не рассматриваются варианты семейного воспитания, при которых родители изначально проявляют активность в реализации музыкально-образовательного направления воспитания ребенка, обучая последнего в учреждении дополнительного музыкального образования, и не обосновывается соответствующая музыкально-образовательная стратегия семьи.

Во второй главе **«Стратегия и тактика современной российской семьи в сфере музыкального образования ребенка»** рассматриваются содержательные особенности, механизмы выбора и реализации в семье определенной музыкально-образовательной стратегии; характеризуются особенности функционирования семьи; обосновывается структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления.

В условиях действующей в Российской Федерации системы музыкального образования реализация задач музыкального воспитания ребенка на сознательном уровне предполагает со стороны членов его семьи *добровольный выбор одной из двух равноправных музыкально-образовательных стратегий*: 1) в опоре на собственный потенциал (семья реализует музыкально-образовательное направление, не обучая ребенка в учреждении дополнительного музыкального образования); 2) с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования (ребенок обучается в детской музыкальной школе или занимается в детском творческом коллективе).

Исходя из современных трактовок понятия «потенциал» (от лат. *potentia* – сила), «собственный потенциал семьи» (В.С. Торохтий), «воспитательный потенциал семьи» (Е.П. Арнаутова, О.С. Баженова, И.В. Гребенников, В.Н. Гуров, Г.А. Карпова, Т.А. Куликова, В.П. Левкович, А.В. Мудрик, В.Я. Титаренко, М.В. Шакурова, И.В. Фадеева и др.), можно заключить, что реализация *музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал* предполагает мобилизацию всех наличествующих в семье материальных и личностных ресурсов для самостоятельного решения задач музыкального воспитания и образования ребенка на уровне, не ниже нормативного.

Особенности становления системы общего и профессионального музыкального образования обусловили особый статус семьи как музыкально-образовательного института с длительным доминированием роли транслятора

образования и сравнительно недавним освоением роли заказчика образовательных услуг. Семья является основным институтом «народно-педагогической практики приобщения подрастающих поколений к музыке» (С.Е. Беляев), сложившейся в древности и сохранившейся до XX в.; соответствующий опыт нашел закрепление в народной музыкальной педагогике (Л.С. Беляева, Н.Г. Баженова, М.К. Бурьяк, В.В. Васильева, А.Б. Измайлова, Е.В. Николаева, С.Б. Рыжих, С.С. Щекина и др.). В условиях длительного отсутствия официальных музыкально-образовательных учреждений семья выступала в роли транслятора не только общего, но и специального (профессионального) музыкального образования, что нашло закрепление в так называемой «педагогике мастерских» (Е.В. Николаева, А.А. Мелик-Пашаев). В семьях имущих классов сложились традиции получения углубленного музыкального образования, по своему уровню сопоставимого с профессиональным и, при желании, предоставлявшего возможность самореализации в качестве музыканта-исполнителя (В.И. Адищев, Е.Н. Федорович, Г.М. Цыпин).

В настоящее время семья продолжает сохранять статус важнейшего института музыкального самообразования, в том числе обретения опыта самостоятельного музицирования (Н.В. Карташев, Л.М. Кашапова, Е.Л. Рыбакова, С.А. Феруз). Реализация музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал подразумевает вовлечение ребенка в совместное со старшими членами семьи домашнее музицирование, самообразование (получение музыкальных впечатлений, поиск информации), обучение ребенка музыке в домашних условиях силами членов семьи или частным образом. Как правило, это осуществляется в семейной системе, спаянной профессиональными или любительскими музыкальными традициями.

Музыкально-образовательная стратегия с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования предполагает наращивание воспитательного потенциала семьи путем дополнения имеющихся и/или компенсации недостающих материальных и личностных ресурсов соответствующими ресурсами учреждения музыкального образования.

Особенности становления отечественной системы музыкального образования таковы, что наращивание потенциала семьи в целях решения задач музыкального воспитания и образования ребенка на уровне не ниже нормативного, вплоть до середины XIX в., осуществлялось в учреждениях общего образования. Музыкально-образовательная стратегия семьи с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования начала складываться во второй половине XIX в., в период масштабных преобразований в музыкальной жизни России и активного развития сети специализированных музыкально-образовательных учреждений (музыкальные классы, школы, училища, консерватории). В советский период, когда учреждения дополнительного образования функционировали на основе конкурсного отбора музыкально одаренных учащихся, возможности семьи в выборе и реализации данной стратегии оказались ограниченными; в условиях современной системы музыкального образования, функционирующей на основе приема всех желающих, семья обрела полную свободу в ее выборе и реализации.

Механизмы реализации музыкально-образовательной стратегии могут быть выявлены и осмыслены в контексте передачи опыта воспитания ребенка от поколения к поколению. Обобщение многочисленных вариантов теоретической интерпретации данной проблемы, представленных в различных отраслях знания – социологии, педагогике, психологии, позволяет прийти к следующим заключениям:

– воспроизведение родителями модели, согласно которой они были воспитаны сами, происходит в условиях стабильности общества на основе семейных традиций как таковых и традиций воспитания ребенка как их неотъемлемой составляющей; важную роль в данном процессе играет феномен бессознательного (влияние полученных в собственном детстве установок и заложенных «сценариев», обуславливающих подспудное программирование жизненного пути собственного ребенка);

– искусственное освоение в семье новой модели воспитания ребенка в соответствии с общественными предписаниями происходит в моменты кардинальных общественно-исторических перемен и сопровождается реформами образовательной системы; при этом поколение родителей-современников реформ частично сохраняет элементы утраченной модели семейного воспитания, а поколение детей, выросших в новых условиях, дает начало новым семейно-воспитательным традициям;

– добровольное освоение в семье новой модели воспитания ребенка становится возможным в условиях демократии и высокой вертикальной мобильности общества; оно может быть обусловлено: а) отвержением родителями негативного опыта детства; б) ориентацией на конкретный образец, контрастирующий с негативным опытом детства; в) ориентацией в воспитании ребенка на изменяющиеся социокультурные реалии; г) стремлением в перспективе повысить социальный статус ребенка.

В отечественной истории семейного воспитания прослеживаются все обозначенные варианты, каждому из которых свойственна своя музыкально-образовательная стратегия. Для современных условий актуальны следующие *механизмы реализации музыкально-образовательной стратегии*:

– передача от поколения к поколению (родители опираются на опыт музыкального образования, полученный в детстве, воспроизводя модель семейного воспитания полностью или частично ее модифицируя);

– освоение родителями впервые (родители реализуют музыкально-образовательное направление, не представленное в их детском опыте, следуя педагогическим рекомендациям и/или ориентируясь на конкретные образцы).

Для осмысления особенностей *функционирования* семейной системы, обусловленных задачами реализации избранной музыкально-образовательной стратегии, принципиально важными представляются следующие теоретические положения: 1) воспитательная функция семьи реализуется во всех сферах семейной жизнедеятельности и является связующим звеном в функционировании семейной системы на определенных этапах ее развития (А.И. Антонов, М.С. Мацковский, В.Я. Титаренко, В.С. Торохтий, А.Г. Харчев, Ю. Хямяляйнен, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис); 2) наличие в жизни семьи каких-либо отличии-

тельных моментов (в том числе особых образовательных потребностей ребенка) приводит к «наращиванию» воспитательной функции (О.С. Бажанова, О.Н. Тверская).

В опоре на данные положения можно заключить, что музыкальное образование ребенка, являясь изначально одной из составляющих образовательно-воспитательной сферы жизнедеятельности семьи, при восхождении на сознательный уровень музыкального воспитания и выборе музыкально-образовательной стратегии становится значимым или ведущим компонентом функционирования семьи как целостной системы, звеном, объединяющим ее различные функции. «Наращивание» воспитательной функции семьи осуществляется за счет потенциала функций искусства. Реализация музыкально-образовательного направления в русле каждой из выявленных стратегий требует от семьи решения задач реорганизации семейной музыкальной среды (звуковой, информационной, предметной), семейного бюджета, быта, уклада, что влечет за собой переосмысление содержания соответствующих семейных функций (хозяйственно-экономической, материального обеспечения, коммуникативной, релаксационной и др.) и перераспределение функциональных обязанностей членов семьи (ответственность за материальные, организационные, хозяйственно-бытовые, эмоционально-психологические аспекты музыкального образования).

Объединение многообразных количественных и качественных характеристик семьи, определяющих особенности ее стратегии и тактики в сфере музыкального воспитания и образования ребенка, возможно посредством специально разработанной **структурно-функциональной модели реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления**. Данная модель состоит из пяти блоков (ценностно-ориентационного, целевого, организационно-содержательного, инфраструктурного, операционного), в каждом из которых представлены инвариантный и вариативный компоненты. *Инвариантный компонент* включает универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка. *Вариативный компонент* включает спектр модулей по каждой позиции инвариантного компонента, отражающих различные количественные и качественные характеристики семьи. Содержание модулей определяется в рамках *шкал*, фиксирующих полярные семейные установки и характеристики, и *типологий*, упорядочивающих многообразие вариантов семейного жизнеустройства. Модель, реализующаяся в конкретной семье, представляет собой индивидуальный комплекс вариативных модулей при доминировании отдельных из них, определяющих особенности функционирования семейной системы.

Ценностно-ориентационный блок включает совокупность ценностных установок семьи, обуславливающих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка (принадлежность к определенной культуре; ценностное отношение к музыкальному искусству, музыкальному образованию, музыкальной одаренности, профессии музыканта; музыкальная образованность в представлениях об эталоне воспитанной личности и о воспитании ребенка). Вариативные модули определяются в рамках шкал «доминирование музыкальных ценностей – доминирование иных ценностей», «образ музыкально образованного

ребенка – образ воспитанного ребенка»; типологий семьи по принадлежности к определенной культуре, доминирующим ценностям; типологий идеалов семейного жизнеустройства, эталонов воспитанной личности, нормативных моделей воспитания ребенка, отношения родителей и детей к музыкальному искусству, музыкальному образованию, музыкальной одаренности, профессии музыканта².

Целевой блок включает цели, задачи, мотивы, которыми руководствуется семья при реализации музыкально-образовательного направления, ожидаемый результат музыкального образования. Вариативные модули определяются в рамках шкал «музыкальное образование как самоцель – музыкальное образование как средство решения воспитательных задач», «музыкальное образование одаренного ребенка – музыкальное образование обычного ребенка», «ориентация на высокий уровень достижений – ориентация на доступный ребенку результат», «профессиональная ориентация – занятия музыкой “для себя”», «актуальная значимость ближайших результатов – прогностическая значимость отдаленных результатов»; типологий родительских установок, позиций, ожиданий, мотивов, обусловивших желание обучать ребенка музыке, задач, решаемых посредством музыкального образования, ожидаемых результатов музыкального образования.

Организационно-содержательный блок включает выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты. Вариативные модули определяются в рамках шкал «музыкальное образование в кругу семьи – обучение ребенка в музыкально-образовательном учреждении», «целенаправленный – ситуативный выбор музыкально-образовательного учреждения», «учет индивидуальных особенностей и интересов ребенка – следование нормативной модели воспитания»; типологий самоопределения семьи в условиях культурно-образовательного пространства, мотивов выбора содержательного направления, учреждения, уровня и профиля музыкального образования.

Инфраструктурный блок включает количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства, обуславливающие своеобразие реализации музыкально-образовательного направления (численный и персональный состав семьи, ее материальное положение и социальный статус, особенности семейного быта, уклада, семейной музыкальной среды, психологического климата, эмоциональной атмосферы; наличие учреждений культуры, музыкально-образовательных учреждений, музыкально-творческих коллективов). Вариативные модули определяются в рамках шкал «наличие – отсутствие в семье материальных и личностных ресурсов, способствующих успешности музыкального образования ребенка», «наличие – отсутствие внешних условий для реализации в семье желаемой музыкально-образовательной стратегии», типологий семьи по количественному и персональному составу, структуре, распределению семейных ролей, уровню доходов, месту и условиям проживания, социальному статусу и профессиональной занятости родителей; типологий семейно-

² С учетом современной тенденции к дифференциации знания о семье перечень указанных шкал и типологий по каждому блоку может быть расширен.

го уклада, общей и музыкальной семейной среды, психологического микроклимата, эмоциональной и музыкальной атмосферы семьи.

Операциональный блок включает совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательно-образовательные намерения; особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в процессе реализации музыкально-образовательного направления. Вариативные модули определяются в рамках шкал родительского отношения к ребенку и уровня контроля («эмоциональное отвержение–принятие», «уважение–пренебрежение», «близость–отстраненность», «жесткость–мягкость»); типологий родительской любви, родительских позиций, стилей воспитания, детско-родительских отношений, семейных ролей ребенка, проявлений явного и скрытого семейного неблагополучия.

Буквальное следование родителей нормативной модели воспитания ребенка порождает нормативный характер воспитания – направленность «не столько на то, чтобы раскрыть индивидуальность ребенка, сколько на то, чтобы отшлифовать его личность соответственно определенному образцу» (О.С. Муравьева). Реализация избранной музыкально-образовательной стратегии повлечет за собой позитивные результаты в музыкальном воспитании и образовании ребенка при соблюдении следующих *условий*: внутрисемейные – единство позиций ребенка и взрослых членов семьи в отношении музыкального искусства и музыкального образования, адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка, баланс желаемого и реального образов ребенка; надсемейные – учет индивидуальных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения, наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса (ребенком, педагогом, взрослыми членами семьи), единство требований.

В третьей главе «Особенности реализации в современной российской семье модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления» раскрывается сущность модели семейного воспитания, реализующейся в рамках музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования, прослеживается историческая последовательность ее становления, анализируются негативные аспекты реализации, обосновывается вариативность и многофункциональность.

В выборе музыкально-образовательной стратегии семья руководствуется собственными представлениями о балансе приоритетного и прочих направлений в воспитании и образовании ребенка. *Приоритет музыкально-образовательного направления* проявляется в ориентации на стандарт музыкального образования выше нормативного; в большем объеме времени, отведенного музыкально-образовательной деятельности ребенка, в сравнении с иными видами деятельности; во включении ребенка в специально организованное обучение, осуществляющееся силами музыканта-профессионала; в материальном обеспечении музыкально-образовательных потребностей; в повышенном внимании к процессу и результату музыкального образования ребенка со стороны взрослых членов семьи.

В современной отечественной практике семейного воспитания устойчиво воспроизводится и осваивается новыми поколениями родителей вариант, предполагающий раннее включение ребенка в систематические занятия музыкой в учреждении дополнительного образования. Упорядоченность данного варианта семейного воспитания ввиду его подчиненности политике музыкально-образовательных учреждений и наличие характерных особенностей (содержательных, организационных, психологических) позволяет говорить о нем как о самобытной модели семейного воспитания, условно названной нами *модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления*.

Данная модель по содержанию музыкального образования (освоение музыкального искусства высокой традиции в единстве музыкально-теоретического и музыкально-исполнительского направлений), его организации (включение ребенка в педагогический процесс, выходящий за рамки естественного перенимания традиций) и месту в общей картине воспитания ребенка (значимый компонент представлений о воспитанной личности) восходит к отечественным традициям музыкального воспитания и образования ребенка, сложившимся в русле дворянской модели семейного воспитания.

Процесс становления современной модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления можно условно подразделить на *три этапа*, диффузные границы которых обусловлены особенностями детства поколения родителей и возможностями, предоставляемыми действующей системой музыкального образования.

1. *Этап зарождения модели* (20–50-е гг. XX в.). Музыкально-образовательное направление, восходящее к исторически утраченной дворянской модели семейного воспитания, реализуется в определенной категории семей непосредственными носителями данного опыта детства и становится объектом притязаний для поколения родителей и старших членов семьи с иным опытом дореволюционного и послереволюционного детства. Удовлетворение музыкально-образовательных запросов семьи осуществляется в условиях формирующейся системы дополнительного музыкального образования, основанной на конкурсном отборе музыкально одаренных учащихся, при малом количестве образовательных учреждений и высоком удельном весе частных образовательных услуг.

2. *Этап утверждения модели* (60–80-е гг. XX в.). Музыкально-образовательное направление, реализующееся в определенной категории семей на основе традиций, становится объектом притязаний для поколения родителей и старших членов семьи, в довоенном и послевоенном детстве не имевших возможности обучаться музыке. Удовлетворение музыкально-образовательных запросов семьи осуществляется в условиях развивающейся системы дополнительного музыкального образования, функционирующей на основе конкурсного отбора учащихся, при увеличении количества музыкально-образовательных учреждений, расширении содержательной направленности и организационных форм обучения.

3. *Этап модификации модели* (конец 80-х гг. XX в. – начало XXI в.). Музыкально-образовательное направление, реализующееся в значительной категории семей на основе традиций, становится объектом притязаний для поколения родителей и старших членов семьи, в детстве не прошедших конкурсный отбор в учреждения дополнительного музыкального образования и творческие коллективы. Удовлетворение музыкально-образовательных запросов семьи осуществляется в условиях демократизации системы дополнительного музыкального образования, функционирующей на основе приема всех желающих, при расширении спектра музыкально-образовательных услуг (в том числе на базе общеобразовательных школ), появлении общеобразовательных школ-комплексов с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла.

Реализация дополнительных образовательных услуг на платной основе и длительное функционирование учреждений дополнительного музыкального образования на основе конкурсного отбора музыкально одаренных учащихся обусловили знаковую роль обучения ребенка музыке, которое на уровне обыденного сознания стало восприниматься как свидетельство социального благополучия семьи и/или музыкальной одаренности ребенка. В современных условиях приема в учреждения дополнительного музыкального образования всех желающих модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления свидетельствует о реализации родителями задач музыкального воспитания на сознательном уровне с максимальным задействованием возможностей, предоставляемых действующей системой музыкального образования.

Осмысление действий родителей позволяет заключить, что современная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления соответствует: а) функциональным определениям сущности нормальной семьи как семьи, обеспечивающей необходимый минимум благосостояния, социальной защиты и продвижения ее членам, создающей условия для эффективного выполнения репродуктивной и воспитательной функций, социализации детей и достижения ими психологической и физической зрелости (В.Н. Дружинин, С.В. Ковалев, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис); б) качественными характеристиками исторически сложившегося детоцентристского типа семьи – возвышение ценности детей, превращение ребенка в объект родительской заботы, осуществление родителями культурной инвестиции в детей (С.И. Голод).

В то же время рассматриваемая модель объективно обладает рядом свойств, которые могут повлечь за собой возникновение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогами, родителями, сверстниками, самим собой. К их числу относятся: концентрация внимания на одном из равнозначных направлений воспитания ребенка; занятость ребенка во внеучебное время, выходные дни, каникулы; повышенный уровень активности взрослых членов семьи в реализации своих воспитательных и образовательных намерений; подчиненность политике музыкально-образовательного учреждения. Дискомфортная ситуация может быть нивелирована или усугублена тактикой семейного воспитания. Сказанное обуславливает противоречивое отношение к модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления

на уровне обыденного сознания (от принятия в качестве объекта притязаний, оперативного или отсроченного во времени воспроизведения в собственной семье до резкого отвержения) и несогласованность ее теоретических интерпретаций в различных областях знания.

В психолого-педагогических и валеологических источниках негативные ситуации, складывающиеся в контексте получения ребенком дополнительного музыкального образования, анализируются как частные варианты деформации детско-родительских отношений, явного и скрытого семейного неблагополучия, физической и эмоциональной перегрузки ребенка, подчинения ребенка волевым решениям родителей, следования родителей в воспитании ребенка собственным интересам (А.В. Баркан, Ю.В. Гиппенрейтер, Г.А. Карпова, Т.А. Куликова, П.Ф. Лесгафт, Н.А. Стародубова, В.М. Целуйко и др.); прослеживается влияние стиля семейного воспитания (авторитарного и демократического) на развитие творческой индивидуальности детей (Л.Н. Азарова).

В музыкальной педагогике поиск возможностей предотвращения негативных ситуаций производится: а) на уровне функционирования системы дополнительного музыкального образования (доказывается неправомерность ранней профессионализации как универсальной основы деятельности учреждений дополнительного музыкального образования – А.С. Базиков, Г.М. Цыпин, Е.Н. Федорович); б) на уровне функционирования музыкально-образовательного учреждения (разрабатываются варианты организации музыкально-образовательного процесса с учетом конкретных образовательных запросов ребенка и его семьи, формы и методы педагогического просвещения родителей, вовлечения родителей в музыкально-образовательный процесс и в процесс управления образовательным учреждением – О.Ф. Антипина, Е.Б. Зотова, О.Л. Латышев и др.); в) на уровне непосредственного взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса при индивидуальном обучении (А.Д. Артоболевская, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др.).

Прослеживая исторический путь становления современной модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, можно связать некоторые свойственные ей негативные моменты реализации с отголосками предшествовавших ей нормативных моделей семейного воспитания (классической дворянской и ее модифицированного варианта) с акцентированием категории долженствования (афоризм «кому много дано, с того много и спросится»), ориентацией на образ идеального ребенка, высоким уровнем требований к результатам обучения и воспитания, жесткостью воспитательных воздействий и санкций (А.П. Булкин, Ю.М. Лотман, С.В. Трошина и др.). Значительный интерес представляет теоретическая интерпретация одной из моделей семейного воспитания ребенка советского периода с ярко выраженной образовательной направленностью (А.И. Антонов, С.И. Голод), характерными особенностями которой являются: обучение ребенка в школе с углубленным изучением каких-либо дисциплин и в учреждениях дополнительного образования, высокий уровень требовательности к результатам учебной деятельности ребенка (считающейся его основной трудовой обязанностью, сопоставимой с трудовыми обя-

занностями остальных членов семьи), освобождение от бытовых хозяйственных поручений.

Осмыслению т.н. «парадокса реализации родителями лучших намерений» (В.Г. Асеев, Т.А. Куликова, В.М. Целуйко и др.) в сфере музыкального образования способствует оперирование категорией «родительская любовь» (П.Ф. Каптерев, Т.А. Куликова, П.И. Пидкасистый, А.С. Спиваковская, В.Я. Стоюнин, В.А. Сухомлинский, В.Я. Титаренко). Если воспитательные последствия так называемой «неразумной», «слепой», «педагогически нецелесообразной» родительской любви в сфере музыкального образования прослеживаются однозначно, то вопрос о проявлениях «мудрой», «разумной», «педагогически целесообразной» родительской любви, «предполагающей не только заботу о детях и внимание к ним, но также требовательность и критичность» (В.П. Левкович), является дискуссионным ввиду отсутствия четкой границы, отделяющей руководящие действия семьи в воспитании ребенка от авторитарных педагогических воздействий. Этим, в частности, обусловлен феномен позитивной ретроспективной оценки авторитарных воздействий родителей со стороны людей, профессионально состоявшихся в сфере музыкального искусства и музыкального образования.

Являясь структурным компонентом модели семьи (подсистема родители-дети)), модель семейного воспитания ребенка в то же время обладает относительной самостоятельностью: в рамках определенного типа семьи могут реализовываться различные модели семейного воспитания и, напротив, одна и та же модель семейного воспитания может быть востребована семьями разного типа. В условиях внутриинституциональной и внутригрупповой вариативности современной семьи модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления может рассматриваться в качестве звена, объединяющего семьи разного типа, и самостоятельного типобразующего признака. В свою очередь, многообразие условий и тактик воспитания ребенка в семьях, различающихся по уровню культуры, социальному и имущественному положению, количественному и персональному составу, семейному укладу, целевым ориентирам в воспитании ребенка и т. п. обуславливает *вариативность* модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления.

Экспликация вариантов реализации модели способствует выявлению родительских установок, обусловивших выбор музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала учреждения музыкального образования: реализация права музыкально одаренного или «обычного» ребенка на занятия музыкой с перспективой профессионального самоопределения или «для себя», стремление приобщить ребенка к миру Прекрасного, представление о музыкальном образовании как необходимом компоненте хорошего («правильного») воспитания и свидетельстве социального благополучия семьи, формирование значимых качеств личности, предотвращение негативных влияний окружающей среды, изыскание эквивалента трудового воспитания, реализация не состоявшейся в собственном детстве мечты, следование семейным традициям, осознание прогностической значимости музыкального образования и т. п. Стремление семьи решить посредством обучения музыке широкий спектр задач образования,

воспитания, развития, социализации ребенка свидетельствует о *многофункциональности* современной модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления.

В четвертой главе «**Педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования**» освещается сущность педагогического сопровождения в работе с семьей, обосновывается содержание дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования.

Современное сотрудничество семьи и общественных институтов воспитания базируется на идее взаимодополняемости (комплементарности) достоинств и взаимной компенсации недостающих возможностей (О.Л. Зверева, С.А. Козлова, Т.А. Куликова и др.) и восходит от педагогического просвещения родителей, направленного «сверху вниз» (Е.П. Арнаутова), при котором одна из сторон заведомо находится в неравноправном положении (С.А. Феруз), к системной педагогической поддержке и педагогическому сопровождению семьи в совместном решении масштабных и локальных задач воспитания, образования, развития, социализации ребенка. Категория *педагогическое сопровождение*, введенная в оборот представителями научной школы О.С. Газмана с целью адекватного отражения сущности взаимодействия взрослого и ребенка на определенном этапе взросления и личностного роста последнего, обрела универсальное значение и в настоящее время задействуется применительно к различным возрастным градациям, содержательным направлениям и условиям педагогического процесса. Е.А. Александрова трактует педагогическое сопровождение как *тип* педагогической деятельности, сущность которого состоит: а) в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации; б) в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта. Педагогическое сопровождение также рассматривается как *процесс* взаимосвязанной деятельности субъектов сферы образования (воспитания), в ходе которой у ребенка формируется позитивный опыт самостоятельного разрешения проблемных ситуаций (Е.А. Александрова, Т.А. Березина, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Г.И. Симонова, Н.Г. Соколова, С.М. Юсфин), как *совокупность действий* педагога (Г.В. Мартемьянова), обеспечивающих обретение ребенком подобного опыта в контексте актуальной задачи его развития.

Диалектическое единство помощи, поддержки и сопровождения побуждает исследователей раскрывать сущность последней категории через две предшествующие: под педагогическим сопровождением понимается особая *культура* поддержки и помощи (Т.А. Березина); особая *сфера* деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в чем-либо (С.Н. Чистякова); помощь субъекту в достижении какой-либо цели (К.Ш. Ахияров, С.Н. Чистякова). При этом отличительными признаками педагогического сопровождения являются: опора на возрастающий уровень умений субъекта самостоятельно разрешать учебные и личностные проблемы, принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях; предоставление субъекту

максимума свободы при возложении ответственности за выбор варианта решения проблемы и за полученный результат; минимальное участие педагога (Е.А. Александрова, Т.А. Березина, В.П. Бондарев, Н.Г. Соколова).

Педагогическое сопровождение *семьи* в решении задач воспитания, образования, развития, социализации ребенка образно характеризуется как «*сопровождение сопровождающих*» (Т.А. Березина). Его специфика заключается в решении поставленной педагогической задачи в семье и в образовательном учреждении; в выполнении роли взрослого (сопровождающего) и педагогом, и родителями, восходящими от опеки, заботы, защиты ребенка к его поддержке и сопровождению; в параллельном формировании умений самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, обусловленных контекстом задачи, у ребенка и у членов его семьи (К.Ю. Белая, Т.А. Березина, Е.С. Евдокимова, С.Г. Косарецкий, Н.Г. Соколова). Потребность семьи в педагогической помощи, поддержке или сопровождении определяется уровнем ее воспитательного потенциала и успешностью его реализации.

Учитывая сказанное, мы считаем правомерным трактовать *педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования* как тип педагогической деятельности, адекватный ситуации добровольного выбора в семье музыкально-образовательной стратегии; *процесс* взаимодействия педагога, ребенка и членов его семьи, обеспечивающий создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком педагогически целесообразного опыта общения с музыкальным искусством в семье и за ее пределами; *совокупность* действий педагога, посредством которых осуществляется помощь семье в восхождении от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка и ее поддержка в реализации избранной музыкально-образовательной стратегии с учетом особенностей модели воспитания ребенка и механизма ее воспроизведения.

Педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования базируется на идеях взаимного интереса ребенка, членов его семьи и педагога в получении музыкального образования; взаимного уважения, доверия, содействия и взаимообогащения участников музыкально-образовательного процесса; принятия педагогом стратегии и тактики семейного воспитания при условии ненанесения вреда физическому и психическому здоровью ребенка.

Педагогическое сопровождение ребенка, осуществляющееся силами членов семьи непосредственно в семейных условиях, опирается на специфические особенности семейного воспитания и предусматривает: а) организацию домашней музыкальной среды, способствующей решению задач музыкального развития, воспитания, образования ребенка на протяжении его взросления – звуковой среды (ненавязчивое звучание музыки, отвечающей критериям физического и психического здоровья ребенка, обогащающей его педагогически целесообразными художественными впечатлениями), предметной среды (наличие музыкальных игрушек, элементарных и профессиональных музыкальных инструментов, позволяющих ребенку обретать опыт самостоятельной музыкальной деятельности), информационной среды (наличие источников, посредством которых ребенок получает аудио-, видео- и фактологическую информацию о музыкальном искус-

ве); б) создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы, способствующей естественности, органичности, интимности, персонифицированности общения ребенка с музыкальным искусством, музыкальному самообразованию и успешности домашних учебных музыкальных занятий. Охарактеризованное содержание педагогического сопровождения является универсальным для обеих музыкально-образовательных стратегий и отражает сущность первой из них, реализующейся в опоре на собственный потенциал семьи.

При реализации музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения содержание педагогического сопровождения обогащается в контексте «наращивания» семейных и родительских функций: на этапе первоначального погружения в систематические музыкальные занятия – помощь ребенку в установлении контакта с педагогом, освоении нового распорядка дня и тренингового вида домашних заданий, поддержка при первых успехах и неудачах, предупреждение ситуаций дискомфорта, при необходимости – совместное принятие решения о прекращении музыкальных занятий и выборе иного направления, более отвечающего индивидуально-личностным особенностям и интересам ребенка; на пролонгированном этапе доминирования специализированных задач музыкального образования – поддержка в решении проблем взаимоотношений с педагогами общеобразовательной и музыкальной школ и со сверстниками, не занимающимися музыкой, коррекция уровня притязаний (в том числе с учетом перспективы получения профессионального музыкального образования), совместное принятие решения о продолжении или завершении занятий по окончании определенного этапа обучения. Прекращение занятий в музыкально-образовательном учреждении, независимо от этапа обучения, подразумевает возвращение семьи к реализации музыкально-образовательной стратегии в опоре на собственный потенциал.

Педагогическое сопровождение ребенка и семьи, осуществляющееся педагогом в образовательном учреждении, дифференцируется в соответствии с уровнем осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, выбором музыкально-образовательной стратегии, механизмом ее реализации и предусматривает:

– для семьи, реализующей музыкально-образовательное направление на стихийном уровне, – помощь в осмыслении значимости музыкального образования ребенка и развивающих возможностей семейной музыкальной среды, осуществлении выбора одной из двух музыкально-образовательных стратегий;

– для семьи, реализующей музыкально-образовательное направление в опоре на собственный потенциал, – поддержку избранной стратегии музыкального образования при уважении иных приоритетов в воспитании ребенка, помощь в обогащении содержания музыкального образования, расширении спектра форм, средств и приемов музыкального образования, освоении различных видов музыкальной деятельности, поиске единомышленников за пределами семьи и неформальном творческом объединении с ними;

– для семьи, обучающей ребенка в учреждении музыкального образования, – поддержку избранной музыкально-образовательной стратегии с тактичным привлечением внимания к иным сферам интересов ребенка, помощь в реорганиза-

ции семейного быта с учетом домашних музыкальных занятий, предупреждении и коррекции негативных ситуаций на этапах первоначального погружения в систематические музыкальные занятия и доминирования специализированных задач музыкального образования;

– для семьи с традициями музыкального образования – поддержку избранной музыкально-образовательной стратегии с проявлением персонального интереса к основоположникам и носителям семейных традиций, помощь в выявлении самостоятельной позиции ребенка, предупреждение навязывания ему родителями своих решений;

– для семьи, впервые осваивающей музыкально-образовательную стратегию, – поддержку принятого решения с акцентированием идей значимости музыкального образования для гармоничного развития личности ребенка и разъяснением сути и специфики музыкально-образовательного процесса, помощь в организации семейной музыкальной среды, реорганизации семейного быта с учетом домашних музыкальных занятий, осуществлении контроля за домашними музыкальными занятиями ребенка, повышении музыкальной и музыкально-педагогической культуры родителей.

Педагогическое сопровождение конструируется в опоре на разработанную структурно-функциональную модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления. При оперировании вариативными модулями базовой модели следует рассматривать типологические характеристики семьи в контексте выбора музыкально-образовательной стратегии. В особенности это относится к семьям группы риска, дети из которых обучаются в учреждениях дополнительного музыкального образования (неполные семьи, семьи с асоциальным поведением одного или нескольких членов, семьи безработных, беженцев и т. п.): приверженность данной музыкально-образовательной стратегии свидетельствует о стремлении членов семьи воспитать ребенка на достойном уровне, о самосохранительном и жертвенном поведении членов семьи и, следовательно, существенным образом изменяет баланс позитивного и негативного в оценке условий семейного воспитания ребенка.

В современной практике основного и дополнительного музыкального образования успешно реализуются многообразные направления и формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями учащихся: ознакомление родителей с учебным процессом и его результатами (приглашение на обычные и открытые уроки, уроки-концерты, дни открытых дверей, концерты, утренники, вечера, театрализованные постановки); приобщение детей и родителей к высокому музыкальному искусству (совместное посещение концертов, театральных постановок); вовлечение родителей в совместную с детьми музыкально-творческую деятельность (участие в фестивалях семейного творчества, семейных музыкальных гостиных, семейных любительских объединениях по интересам); музыкальное и музыкально-педагогическое просвещение родителей (индивидуальное и групповое консультирование, тематические концерты, единичные и цикловые лекции, доклады, беседы, диспуты, семинары, практикумы, стационарный консультационный пункт); вовлечение родителей в процесс совместного выполнения домашних заданий по музыкальным дисциплинам и др.

Указанные направления и формы взаимодействия образовательных учреждений с семьями учащихся актуальны для решения задач педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования. Однако сущность педагогического сопровождения как особой культуры поддержки и помощи обуславливает приоритет *персонифицированных форм* взаимодействия педагога с семьей (индивидуальное общение в контексте образовательного процесса; персональное консультирование; концерты, в которых каждый ребенок, независимо от достигнутого уровня, демонстрирует родителям свои музыкально-творческие достижения в условиях ситуации успеха). Ввиду объективной занятости подавляющего большинства родителей возрастает значимость *опосредованных форм* взаимодействия педагога с семьей (оснащение семейной среды аудиозаписями, книгами для семейного чтения, памятками по организации семейной музыкальной среды, учебной домашней работы ребенка и творческих семейных мероприятий; гармонизация детско-родительских отношений посредством включения в учебный репертуар музыкальных произведений по семейной тематике).

В пятой главе «**Опытно-поисковая работа по изучению стратегии и тактики современной российской семьи в сфере музыкального образования ребенка**» освещаются задачи, организация, диагностический инструментарий, содержание, ход и результаты опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа включала три направления: 1) выявление особенностей выбора музыкально-образовательной стратегии на этапе восхождения от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию; 2) выявление особенностей реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления с учетом двух механизмов (семейная традиция или освоение родителями впервые) и различных условий семейного воспитания ребенка; 3) выявление эффективности введения в практику музыкально-образовательных учреждений дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи.

Выявление особенностей выбора музыкально-образовательной стратегии на этапе восхождения от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию и реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления осуществлялось на базе учреждений дополнительного музыкального образования (детские музыкальные школы, детские школы искусств, музыкально-образовательные центры при дворцах творчества, гг. Екатеринбург, Арти, Асбест, Бисерть, Богданович, Верхняя Пышма, Красноуфимск, Нижний Тагил, Нягань, Орск, Первоуральск, Тольятти, с. Калтасы Республики Башкортостан), общеобразовательных школ с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла (МОУ СОШ № 32 и № 143 г. Екатеринбурга) и музыкально-педагогического факультета Уральского государственного педагогического университета. В ней приняли участие 58 учителей музыки и преподавателей учреждений дополнительного музыкального образования, структурировавших информацию о 442 учащихся; 311 родителей учащихся; 213 студентов, проанализировавших опыт собственного детства. В совокупности была получена информация о 966 индивидуальных вариантах реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направле-

ния. Введение педагогического сопровождения в педагогический процесс осуществлялось: фрагментарно – в указанных образовательных учреждениях, целостно – в детских музыкальных школах №№ 1, 15 г. Екатеринбурга (106 чел.).

Организация опытно-поисковой работы включала три этапа – констатирующий, формирующий, итоговый.

Констатирующий этап (2002–2004 гг.) подразделялся на два микроэтапа – подготовительный и основной. На *первом* из них, *подготовительном* (2002–2003 уч. г.) разрабатывались и апробировались варианты структурирования информации, посредством которой могла быть сконструирована модель музыкального образования ребенка в семье, разработано и реализовано соответствующее дифференцированное педагогическое сопровождение.

Для подтверждения или опровержения нашего предположения о вариативности и многофункциональности модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления необходимо было сопоставить результаты собственного педагогического опыта с аналогичным опытом широкого круга преподавателей детских музыкально-образовательных учреждений. Был разработан следующий инструментарий: а) шкала полярных позиций учащегося (У+, У–) и его семьи (С+, С–), способствующих или препятствующих успешности музыкально-образовательного процесса, оперирование которой позволяло выявить четыре типологических варианта (У+С+, У+С–, У–С+, У–С–) (позиция педагога, как организатора педагогического сопровождения, по умолчанию считалась положительной); б) перечень устойчиво воспроизводимых родительских высказываний, эксплицирующих мотивы выбора музыкально-образовательного направления в качестве приоритетного. Мы расценивали данные высказывания, добровольно озвученные в ходе общения с преподавателем, в качестве ведущей идеи, определяющей музыкально-образовательную стратегию и воспитательную тактику семьи.

Осмысление музыкально-образовательной стратегии и тактики семьи в логике полярных шкал оказалось удобным для педагога детского музыкально-образовательного учреждения ввиду структурной четкости, наглядности, возможности целостного охвата информации и позволило определить содержание педагогического сопровождения для каждого из четырех типологических вариантов. Проведенное обследование выявило преобладание варианта «С+У+» (70 %), достаточное распространение варианта «С+У–» (25 %), единичные случаи вариантов «С–У–» и «С–У+» (в сумме 5 %). Реализация дифференцированного педагогического сопровождения позволила к окончанию учебного года у ряда учащихся изменить позицию с отрицательной на положительную (13 %). Однако, в рамках структурированных вариантов реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления выявился широкий спектр индивидуальных ситуаций семейного воспитания с различными (порой взаимоисключающими) количественными и качественными характеристиками, требующими более тщательного изучения.

Для более тонкой дифференциации условий реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления была разработана и предложена преподавателям детских музыкальных школ в качестве

рабочего документа индивидуальная карта учащихся. Содержательные разделы карты помогли преподавателю структурировать многообразную эмпирическую информацию, систематически получаемую в процессе непосредственного общения с учащимся и его родителями. В карте был представлен перечень устойчиво воспроизводящихся родительских высказываний, из которых необходимо было выбрать варианты, соответствующие конкретной педагогической ситуации. Также была разработана анкета для родителей, включающая тот же перечень высказываний, дополненный широким спектром вопросов открытого и закрытого характера, и анкета для студентов, нацеленная на ретроспективный анализ особенностей реализации родителями модели с приоритетом музыкально-образовательного направления в собственном опыте детства.

Пилотные варианты структурирования информации преподавателями детских музыкально-образовательных учреждений, анкетирования родителей и студентов показали адекватность разработанного инструментария целям и задачам исследования. По инициативе педагогов, проводивших обследование, перечень родительских высказываний был дополнен и расширен.

На *втором, основном микроэтапе* (2003–2004 уч. г.) был получен требуемый объем интересующей нас информации при помощи окончательно оформившегося инструментария, подтвердивший наше предположение о вариативности и полифункциональности модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, позволивший выявить и осмыслить типологические варианты ее реализации и на их основании определить основные направления дифференцированного педагогического сопровождения. Обследование продолжалось и в последующие годы (2006–2008 гг.), однако новые данные органично вписывались в полученную ранее картину, не меняя соотношения позиций. Подтверждение теоретических предположений результатами обследования позволило нам сконструировать структурно-функциональную модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления, объединяющую разнообразные количественные и качественные характеристики семейной жизнедеятельности.

Результаты проведенного обследования показали, что в современной практике музыкального образования ребенка в равной степени представлены два механизма реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления: а) на основе семейных традиций (к числу таких нами были отнесены те семьи, в которых наличествовал хотя бы один человек с опытом музыкального образования не ниже детской музыкальной школы); б) освоение родителями впервые (около 50 % с незначительными отклонениями по разным выборкам). Анализ полученного материала позволил: 1) выявить иерархию мотивов выбора музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения (в контексте педагогического сопровождения значимым для нас являлся каждый выбор, независимо от частотности); 2) на основе сочетания позиций выявить и обосновать различные варианты реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления; 3) соотнести видение ситуации семейного воспитания глазами педагога детской музыкальной школы с изложени-

ем родителями своих воспитательных установок в условиях анонимного анкетирования; 4) выявить различия в модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, воспроизводящейся в опоре на семейные традиции или осваивающейся впервые.

Анализ родительских установок свидетельствует о том, что в выборе музыкально-образовательной стратегии большинство родителей руководствуется идеями музыкально-эстетического воспитания, общего развития ребенка, формирования значимых качеств личности (от 50 до 83 % по разным выборкам). Более половины родителей изыскивают в обучении музыке аналог трудового воспитания, около половины считают, что обучение ребенка музыке является неотъемлемым компонентом «настоящего» воспитания. Более трети родителей полагают, что каждый имеет право учиться музыке «для себя» и руководствуются прогностическими соображениями об отдаленной пользе музыкального образования, чуть менее трети стремятся посредством обучения ребенка музыке предотвратить негативные влияния окружающей среды и сформировать надлежащий круг общения. Отметим, что разница значений по двум категориям обследуемых невелика и колеблется в интервале от 2 до 10 %, в условиях анонимного обследования родители более ярко заявляют свои позиции, чем в непосредственном общении с педагогом. Следует обратить внимание на то, что в общении с педагогом родители не склонны подчеркивать факт музыкальной одаренности ребенка (34 %, в то время как сами педагоги, оценивая уровень музыкального развития детей по трехбалльной системе, около 60 % из них отнесли к высокому уровню). В условиях анонимного обследования родители более высоко оценили уровень одаренности ребенка (61 % в семьях с традициями музыкального образования, 48 % в семьях, впервые осваивающих музыкально-образовательную стратегию). Доминирование альтруистических, гуманистических мотивов в обосновании родителями причин выбора музыкально-образовательной стратегии подтвердило наше предположение о соответствии модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления детоцентристскому типу семьи. Ответы родителей также позволили убедиться в действенности отсроченной протестной реакции на невозможность, по тем или иным причинам, получить музыкальное образование в собственном детстве (40 % в условиях анонимного анкетирования, 19 % озвучено в общении с педагогом).

На *формирующем этапе* (2005–2007 гг.) выявлялись особенности выбора музыкально-образовательной стратегии при переходе от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка и особенности реализации модели с приоритетом музыкально-образовательного направления с учетом различных механизмов и различных условий семейного воспитания. В музыкально-образовательный процесс вводилось дифференцированное педагогическое сопровождение ребенка и семьи. Педагоги получали необходимый диагностический инструментарий (анкеты для учащихся и родителей, индивидуальные карты учащихся, матрицу структурно-функциональной модели, перечень типологий семьи, шкалу полярных позиций учащегося и его семьи, список типовых родительских высказываний) и материалы для работы с родителями (альманахи для семейного чтения, памятки по организации семейной музыкальной среды, учеб-

ной домашней работы ребенка и творческих семейных мероприятий, просмотру телевизионных музыкальных передач), конструировали индивидуальную модель семейного воспитания ребенка, выбирали формы и методы взаимодействия с ребенком и его семьей, корректировали дисфункциональные моменты в реализации модели.

На базе МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла родителям предоставлялась возможность выбора музыкально-образовательной стратегии при приеме детей в школу: обучение в общеобразовательном или профильном музыкальном классе, где реализуются образовательные программы детской музыкальной школы. Художественно-эстетическая среда данной школы, культивируемая педагогами и учащимися профильных классов (музыкальных, художественных, хореографических), способствовала оптимизации музыкального воспитания в семьях учащихся общеобразовательных классов. Учащиеся общеобразовательных классов и их родители привлекались к участию в фестивалях семейного творчества, посещали музыкальный лекторий; семейная музыкальная среда насыщалась учебно-методическими материалами (альманахами для семейного чтения, памятками по организации семейной музыкальной среды, семейных праздников, просмотру телевизионных передач). Ввиду устойчивого повторения ситуаций, когда родители сожалели о том, что не выбрали обучение в профильном классе (переход из общеобразовательного класса в профильный не предусмотрен), в школе была развернута широкая сеть дополнительных музыкально-образовательных услуг, непосредственно учитывающих интересы и желания ребенка и его семьи.

На базе детских музыкальных школ № 1 и № 15 г. Екатеринбурга были созданы *две поисковые группы* с разными механизмами реализации модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления: ПГ-1 (на базе ДМШ № 1, 59 чел.) – с наличием в семье традиций музыкального образования ребенка, ПГ-2 (на базе ДМШ № 15, 47 чел.) – с освоением в семье новой модели семейного воспитания.

На базе детской музыкальной школы № 1 реализовывался проект «Фамильные драгоценности», подразумевающий выявление семейных музыкальных династий (артистических, музыкально-педагогических, музыкально-образовательных) с последующим вовлечением членов семьи в совместную музыкально-творческую деятельность в форме «музыкальной гостиной». Баланс в рамках одного образовательного учреждения интересов представителей семейных музыкальных династий и семей, впервые осваивающих модель воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, был установлен благодаря предельно демократическому подходу к понятию «музыкальная династия»: не только артистические и музыкально-педагогические семейные династии, выступления представителей которых становились кульминационными для «музыкальной гостиной», но и выпускники школы, самореализовавшиеся в иных профессиональных сферах и обучающие в школе детей, внуков, племянников, побудившие своих друзей обучать ребенка музыке. Организация семейной музыкальной среды в подавляющем большинстве случаев соответствовала необходимым требованиям; эмоционально-психологическая атмосфера имела

некоторые качественные отличия в зависимости от типа музыкальной династии: с превалированием идей долга и ответственности, ориентацией на высокий уровень достижений, приоритетом тренинговой домашней работы – в артистических и музыкально-педагогических династиях, с доминированием радости от общения с искусством – в «любительских» династиях. Индивидуальные модели семейного воспитания были достаточно сбалансированы в своих структурных компонентах (обучение ребенка музыке как трудовая обязанность); руководящие действия членов семьи в целом отвечали критериям «мудрой», «разумной», «педагогически целесообразной» родительской любви. Родители не нуждались в консультативной помощи относительно организации семейной музыкальной среды, однако постоянно общались с педагогом с целью достижения единообразия руководящих воздействий. Коррекция модели семейного воспитания осуществлялась в случаях ярко проявляющегося нормативного характера воспитания, наличия у ребенка не только музыкальных, но и других, недостаточно учитываемых интересов.

На базе детской музыкальной школы № 15 осуществлялось музыкально-педагогическое просвещение родителей, осваивающих новую модель семейного воспитания; на базе музыкального театра реализовывалась идея повышения престижа музыкального образования ребенка посредством систематической демонстрации родителям его музыкально-творческих достижений. Организация семейной музыкальной среды в большинстве случаев не соответствовала необходимым требованиям, но по ходу музыкально-образовательного процесса происходило ее педагогически целесообразное насыщение аудио- и информационными источниками. В большинстве семей наблюдался дисбаланс между сложными материально-бытовыми условиями жизни и позитивной эмоционально-психологической атмосферой. В индивидуальных моделях семейного воспитания практически в каждом отдельно взятом случае наличествовал дисбаланс каких-либо структурных компонентов, обусловленный социальным неблагополучием семьи, перегрузкой ребенка бытовыми трудовыми обязанностями, непониманием сущности музыкально-исполнительского труда. Родители нуждались в консультативной помощи относительно реорганизации семейного быта и уклада, адекватной оценки учебных достижений ребенка и музыкально-исполнительского уровня, демонстрируемого на концертных мероприятиях.

В разработке *критериев* эффективности педагогического сопровождения мы опирались на трактовку педагогического сопровождения Е. А. Александровой как типа педагогической деятельности, сущность которого состоит в научении субъекта организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации и в перманентной готовности отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта, а также на истолкование сущности педагогического сопровождения семьи как «сопровождения сопровождающих». В соответствии с этими теоретическими положениями были определены два *критерия*: 1) разрешение учебных проблемных ситуаций, обусловленных задачами музыкально-образовательного процесса; 2) разрешение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогом, родителями, сверстниками, самим собой, обусловленных его занятиями в музыкально-

образовательном учреждении. *Показателями* по каждому критерию явились: частота возникновения проблемных ситуаций; самостоятельность ребенка в поиске путей разрешения проблемных ситуаций; самостоятельность родителей в оказании ребенку помощи и поддержки в поиске путей разрешения проблемных ситуаций; баланс помощи, поддержки и сопровождения ребенка и родителей в деятельности педагога.

Были определены *уровни* – недостаточный (1 балл), достаточный (2 балла), оптимальный (3 балла). *Недостаточный уровень*: проблемные ситуации возникают регулярно; ребенок не может найти пути их разрешения; родители испытывают затруднения при оказании помощи; педагог оказывает помощь в поиске выхода из проблемных ситуаций и ребенку, и родителям. *Достаточный уровень*: проблемные ситуации возникают периодически; ребенок пытается их разрешить самостоятельно; родители оказывают помощь в поиске варианта решения; педагог по мере необходимости оказывает ребенку и родителям помощь или психологическую поддержку. *Оптимальный уровень*: проблемные ситуации возникают редко; ребенок самостоятельно ищет пути их разрешения; родители оказывают психологическую поддержку и, по мере необходимости, корректируют позицию ребенка; педагог контролирует ситуацию, откликаясь на потребность ребенка и родителей в оказании помощи и психологической поддержки.

Содержанием *итогового этапа* опытно-поисковой работы (2008–2009 гг.) явилось осмысление многообразных вариантов реализации модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления и определение эффективности дифференцированного педагогического сопровождения.

Анализ индивидуальных вариантов реализации в семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения подтвердил положение о вариативности современных моделей семейного воспитания. По результатам нашего исследования доминировали: 1) модель семейного воспитания, сложившаяся в период социализма (63 %); 2) новая, активно формирующаяся модель, ориентированная на западноевропейский и североамериканский образцы (34 %). Встречались варианты патриархального семейного жизнеустройства (в первую очередь, в многодетных семьях – 2 %). В условиях светских образовательных учреждений религиозные модели семейного воспитания были представлены в единичных случаях (христианство, ислам – 1 %). Выбор искусства в качестве приоритетного направления нередко мотивировался ссылками на утраченные традиции отечественных дореволюционных моделей семейного воспитания – дворянской и народной (27 %) и на японскую модель семейного воспитания (3 %).

Ярко проявилась характерная для современного общества поляризация семей по материально-имущественному признаку: при доминировании так называемых «нормальных» семей (средний достаток, полный состав – 72 %), с одной стороны (в единичных случаях – 1 %) встречались дети из высоко обеспеченных семей, которых на занятия сопровождали няни и гувернантки, с другой (значительно чаще – 27 %) – дети из малообеспеченных и социально неблагополучных семей (семьи безработных, беженцев, неполные семьи, семьи с асоциальным по-

ведением одного или нескольких членов). Особенности реализации музыкально-образовательной стратегии в малообеспеченной семье подтвердили предположение о ее соответствии жертвенному типу поведения во имя обеспечения задач получения ребенком полноценного образования, семьи с отцом-алкоголиком – о соответствии поведения фактического главы семьи (матери, бабушки) самосохранительному типу, разведенной и материнской семьи – о стремлении к качественному выполнению функций воспитания ребенка.

В ходе исследования было установлено, что выбор в семье музыкально-образовательной стратегии с задействованием потенциала музыкально-образовательного учреждения не означает наличия в доме музыкальной среды, отвечающей критериям сознательного уровня музыкального воспитания. Требуемая музыкальная среда наличествовала в семьях с традициями музыкального образования и, в единичных случаях, в семьях высокой культурной традиции, реализующими музыкально-образовательное направление в опоре на собственный потенциал. И, напротив, в ситуации освоения новой модели семейного воспитания семейная музыкальная среда в подавляющем большинстве формировалась под влиянием задач музыкального образования ребенка.

Результаты, свидетельствующие об эффективности разработанного дифференцированного педагогического сопровождения, представлены в таблице.

Таблица

Результаты реализации дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи в процессе музыкального образования (%)

Критерии	Уровни	ПГ-1		ПГ-2	
		Этапы		Этапы	
		Стартовый	Итоговый	Стартовый	Итоговый
Разрешение учебных проблемных ситуаций	Оптимальный	20	46	-	21
	Достаточный	66	54	28	68
	Недостаточн.	14	-	72	11
Разрешение ситуаций эмоцион. дискомфорта	Оптимальный	17	42	-	26
	Достаточный	63	58	34	62
	Недостаточн.	20	-	66	12

Результаты обследования показывают, что, несмотря на единообразие мотивов, обусловивших выбор родителями музыкально-образовательной стратегии, семьи с традициями музыкального образования изначально более уверенно справляются с разрешением проблемных ситуаций, возникающих в процессе музыкального образования ребенка. Семьи, впервые осваивающие модель семейного воспитания с приоритетом музыкального образования, на стартовом этапе испытывают значительные затруднения. Педагогическое сопровождение способствует возрастанию умений самостоятельного разрешения проблемных ситуаций;

при этом динамика роста более ярко представлена в группе семей, впервые осваивающих модель семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления. В то же время, некоторые семьи из данной группы и по завершении опытно-поисковой работы продолжали демонстрировать недостаточный уровень, в то время как в группе с традициями музыкального образования, за счет более высокого стартового потенциала, к недостаточному уровню на итоговом этапе не была отнесена ни одна семья. Достичь высокого уровня смогло большее число семей с традициями музыкального образования, чем заново осваивающих соответствующую образовательную модель.

Теоретическое обоснование стратегии и тактики современной российской семьи, результаты опытно-поисковой работы по выявлению особенностей модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления и введению в практику музыкально-образовательных учреждений дифференцированного педагогического сопровождения ребенка и семьи подтвердили положения выдвинутой гипотезы и позволили в **заключении** сделать следующие выводы:

1. В условиях действующей системы музыкального образования восхождение семьи от стихийного музыкального воспитания ребенка к сознательному предполагает добровольный выбор одной из двух равноправных музыкально-образовательных стратегий: а) в опоре на собственный потенциал семьи; б) с задействованием потенциала учреждения дополнительного музыкального образования.

2. Структурно-функциональная модель реализации в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления состоит из пяти блоков: ценностно-ориентационного (совокупность ценностных установок семьи, определяющих место и роль музыкального образования в системе воспитания ребенка), целевого (цели, задачи, мотивы, ожидаемый результат музыкального образования), организационно-содержательного (выбор формы и содержания музыкального образования, посредством которых в семье могут быть достигнуты поставленные цели, решены задачи и получены ожидаемые результаты), инфраструктурного (количественные и качественные характеристики семьи и окружающего ее социально-культурного пространства), операционального (совокупность методов и приемов, посредством которых родители реализуют свои воспитательные и образовательные намерения). В каждом блоке модели представлены инвариантный (универсальные позиции, раскрывающие сущность музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка) и вариативный (модули, фиксирующие количественные и качественные характеристики семейной жизнедеятельности в логике полярных шкал и различных типологий семьи) компоненты. Оперирование вариативными модулями позволяет выстраивать модель реализации музыкально-образовательного направления в конкретной семье.

3. Условиями успешной реализации в воспитании ребенка музыкально-образовательного направления являются: единство позиции ребенка и взрослых членов семьи в отношении музыкального искусства и музыкального образования, адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка, баланс желаемого и реального образов ребенка (внутрисемейные условия); учет музыкаль-

но-образовательных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения, наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса, единство требований (надсемейные условия).

4. В русле стратегии с задействованием потенциала учреждения музыкального образования устойчиво реализуется самобытная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, с одной стороны, соответствующая целевым установкам музыкального воспитания и образования, функциональным определениям сущности нормальной семьи, с другой – обладающая рядом объективных свойств (концентрация внимания на одном из равнозначных направлений воспитания ребенка, занятость ребенка, повышенный уровень активности взрослых членов семьи в реализации своих воспитательных и образовательных намерений, подчиненность политике музыкально-образовательного учреждения), которые могут повлечь за собой возникновение ситуаций эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях ребенка с педагогами, родителями, сверстниками, самим собой. Это обуславливает противоречивое отношение к данной модели семейного воспитания на уровне обыденного сознания и рассогласованность ее теоретических интерпретаций в различных областях знания.

4. Современная модель семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, объединяющая семьи разного типа в контексте единой образовательной стратегии и реализующаяся в условиях доступности дополнительного музыкального образования для всех желающих, является вариативной (конкретизируется в соответствии с многообразными условиями и тактиками семейного воспитания) и многофункциональной (отражает стремление родителей решить посредством обучения ребенка музыке широкий спектр задач его образования, воспитания, развития, социализации).

6. Педагогическое сопровождение представляет собой тип педагогической деятельности, адекватный ситуации добровольного выбора музыкально-образовательной стратегии, вариативности условий и тактик семейного воспитания ребенка; процесс взаимодействия педагога, ребенка и членов его семьи, обеспечивающий создание средовых, организационных и эмоционально-психологических условий для обретения ребенком педагогически целесообразного опыта общения с музыкальным искусством; совокупность действий педагога, посредством которых осуществляется помощь семье в восхождении от стихийного к сознательному музыкальному воспитанию ребенка и ее поддержка в реализации избранной музыкально-образовательной стратегии.

7. Дифференцированное педагогическое сопровождение ребенка и семьи в процессе музыкального образования базируется на идеях взаимного интереса ребенка, взрослых членов семьи и педагога в получении музыкального образования, взаимного уважения, доверия, содействия и взаимообогащения участников музыкально-образовательного процесса, принятия педагогом стратегии и тактики семейного воспитания при условии ненанесения вреда физическому и психическому здоровью ребенка; опирается на специфические особенности семейного воспитания; учитывает уровень осознанности семейных музыкально-образовательных воздействий, мотивы выбора музыкально-образовательной

стратегии и механизмы ее реализации; включает совокупность непосредственных и опосредованных воздействий педагога на учащихся и их родителей, стимулирующих музыкально-образовательные процессы, тактично корректирующих музыкальные интересы, вкусы и предпочтения, ненавязчиво обогащающих родителей необходимыми музыкальными и педагогическими знаниями.

8. Результаты опытно-поисковой работы подтвердили выдвинутые предположения о вариативности и многофункциональности современной модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления, наличии двух механизмов ее реализации и свидетельствуют об эффективности введения в музыкально-образовательный процесс дифференцированного педагогического сопровождения.

Проведенное исследование открывает перспективы для исследования социокультурных и гендерных аспектов стратегии и тактики современной семьи в сфере музыкального образования ребенка; углубленного изучения вариантов реализации модели с приоритетом музыкально-образовательного направления в различных условиях семейного воспитания ребенка; теоретического обоснования модели семейного воспитания ребенка с ранним включением в различные направления обучения в учреждениях дополнительного образования разного профиля.

Основные положения диссертационного исследования опубликованы в следующих работах:

Монографии:

1. *Матвеева, Л.В.* Отечественные традиции семейного воспитания и музыкальное образование детей : монография / Л.В. Матвеева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 146 с. – 7,5 п. л.

2. *Матвеева, Л.В.* Теория и практика музыкального образования ребенка в семье : монография / Л.В. Матвеева ; Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2007. – 316 с. – 11,6 п. л.

3. *Матвеева, Л.В.* Модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления (история и современность) / Н.Г. Тагильцева, Е.В. Коротаева, В.Д. Ширшов, Л.В. Матвеева [и др.] // Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – С. 107–130. – 8,3/1,5 п. л.

Статьи в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр ВАК МОиН РФ:

4. *Матвеева, Л.В.* Роль семьи в организации процесса музыкального образования ребенка / Л.В. Матвеева // Искусство и образование. – 2002. – № 4. – С. 40–45. – 0,5 п. л.

5. *Матвеева, Л.В.* Одаренный ребенок в кругу сверстников и взрослых / Л.В. Матвеева // Начальная школа. – 2003. – № 6. – С. 19–21. – 0,5 п. л.

6. *Матвеева, Л.В.* Современная семья: от дифференциации знания к поиску интегрирующего звена / Л.В. Матвеева // Вестник Поморского университета : Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 4. — С. 48–53. – 0,8 п. л.

7. *Матвеева, Л.В.* Обучение дошкольников и младших школьников музыке в воспитательных установках современных родителей / Л.В. Матвеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 6.1. – С. 88–100. – 0,8 п.л.

8. *Матвеева, Л.В.* Преобразующая сила музыки / Л.В. Матвеева, К.П. Матвеева // Искусство в школе. – 2006. – № 5. – С. 30 – 34. – 0,5/ 0,2 п. л.

9. *Матвеева, Л.В.* Модели семейного воспитания с позиций теоретического и эмпирического подходов / Л.В. Матвеева // Вестник Поморского университета : Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 6. – С. 70–79. – 0,8 п. л.

10. *Матвеева, Л.В.* Влияние семьи на процесс телепотребления первоклассников / Л.В. Матвеева, И.А. Войня // Вестник Поморского университета : Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 7. – С. 70–79. – 0,75/ 0,5 п. л.

11. *Матвеева, Л.В.* Эволюция отечественных моделей семейного воспитания в контексте решения образовательных задач / Л.В. Матвеева // Образование и наука : Известия Урал. отд. рос. акад. образования. – 2007. – № 2. – С. 96–105. – 1,0 п. л.

12. *Матвеева, Л.В.* Современные подходы к изучению проблем музыкального образования ребенка в семье / Л.В. Матвеева // Искусство и образование. – 2008. – № 10. – С. 69–74. – 0,5 п.л.

13. *Матвеева, Л.В.* Реализация в семейном воспитании ребенка музыкально-образовательного направления / Л.В. Матвеева // Известия УрГУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 3 (67). – С. 148–155. – 0,7 п.л.

Работы, опубликованные в других изданиях

14. *Матвеева, Л.В.* Раннее развитие ребенка: проблемы выбора / Л.В. Матвеева // Инновационные технологии в системе дошкольного образования: тез. докл. науч.-практ. конф., Шадринск, 5–6 дек. 2001 г. / Шадринск. гос. пед. ин-т. – Курган, 2001. – С. 112–113. – 0,2 п. л.

15. *Матвеева, Л.В.* Воспитательные возможности семьи дошкольника в выборе приоритетных направлений развития / Л.В. Матвеева // Социально-педагогические проблемы воспитания : тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28 мая 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – С. 141–143. – 0,2 п. л.

16. *Матвеева, Л.В.* Дифференциация как ведущая тенденция в изучении современной семьи / Л.В. Матвеева // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы : материалы междунар. науч.-практ. конф. «10-летие социальной работы в России: актуальные проблемы практики и профессиональная подготовка специалистов в системе высшего образования», Екатеринбург, 24–25 окт. 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – С. 27–29. – 0,2 п. л.

17. *Матвеева, Л.В.* Семья дошкольника, обучающегося музыке, как объект изучения / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки : межвуз. сб. науч. статей. – Вып. 2. / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2002. – С. 156–160. – 0,5 п. л.

18. *Матвеева, Л.В.* Семья как фактор успешности музыкального обучения ребенка / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 3 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2002. – С. 173–176. – 0,5 п. л.

19. *Матвеева, Л.В.* Проблемы типизации семьи в практике дополнительного музыкального образования / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2003. – С. 94–101. – 0,5 п. л.

20. *Матвеева, Л.В.* Мотивы выбора родителями музыкального образования в качестве приоритетного направления развития ребенка-дошкольника / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5. / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2003. – С. 89–93. – 0,5 п. л.

21. *Матвеева, Л.В.* Интеграция знаний о семье как фактор успешности дополнительного музыкального образования / Л.В. Матвеева // Интеграция наук как методологический феномен художественного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 23–24 апр. 2003 г. / Воронеж. гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2003. – С. 95–97. – 0,4 п. л.

22. *Матвеева, Л.В.* Обучение ребенка в ДМШ: варианты родительских мотивировок (по результатам констатирующего обследования) / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование в XXI веке: проблемы, поиски, перспективы : межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 59–64. – 0,5 п. л.

23. *Матвеева, Л.В.* Валеологические аспекты занятий дошкольников в системе дополнительного образования: позиции семьи / Л.В. Матвеева // Экологическая педагогика : сб. науч. статей по материалам X междунар. конф. «Экологическое образование в период детства: региональный подход», Екатеринбург, 20–22 апр. 2004 г. – Ч. 2 / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 132–137. – 0,5 п. л.

24. *Матвеева, Л.В.* Освоение семейной проблематики в контексте музыкального образования / Л.В. Матвеева // Эстетическое образование в период детства: традиции, новации, реальность : материалы междунар. пед. чтений «Образование и детство – XXI век», Екатеринбург, 21–22 апр. 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 90–96. – 0,7 п. л.

25. *Матвеева, Л.В.* Актуализация традиционных моделей семейного воспитания ребенка в процессе его музыкального образования / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски : материалы третьей науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых музыкально-педагогического ф-та УрГПУ, Екатеринбург, 25–26 марта 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 87–88. – 0,2 п. л.

26. *Матвеева, Л.В.* Изменения в приоритетах современной семьи при выборе направления дополнительного образования ребенка / Л.В. Матвеева

//Дошкольник и младший школьник в системе образования : материалы междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 7–8 апр. 2004 г. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб, 2004. – С. 297–299. – 0,4 п. л.

27. *Матвеева, Л.В.* Изучение роли семейной среды в становлении музыканта-профессионала средствами контент-анализа биографической информации / Л.В. Матвеева // Проблемы современного музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2004. – 0,5 п. л. – С. 124–128.

28. *Матвеева, Л.В.* Детско-родительские отношения в процессе занятий ребенка музыкой (к теории вопроса) / Л.В. Матвеева // Проблемы современного музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2004. – Вып. 2. – С. 85–90. – 0,4 п. л.

29. *Матвеева, Л.В.* Проблемы актуализации культурно-исторического наследия отечественной семейной педагогики / Л.В. Матвеева, К.П. Матвеева // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 8: Педагогические традиции в этногенезе. – М.–Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 198–202. – 0,6/ 0,3 п. л.

30. *Матвеева, Л.В.* Семья в педагогической концепции Д.Б. Кабалевского / Л.В. Матвеева // Модернизация художественного образования : материалы междунар. конф. «Д.Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог»: к 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского, Москва, 13–18 дек. 2004 г. / Рос. академия образования, Ин-т худож. образования. – М., 2004. – С. 94–97. – 0,3 п. л.

31. *Матвеева, Л.В.* Дополнительное образование ребенка-дошкольника как компонент семейной образовательной-воспитательной политики / Л.В. Матвеева // Вестник института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ : науч. журнал. – Серия 3 : Актуальные проблемы образования. – № 22 / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2004. – С. 167–172. – 0,5 п. л.

32. *Матвеева, Л.В.* Традиции семейного воспитания / Л.В. Матвеева, К.П. Матвеева // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 9: Педагогические традиции в этногенезе. М. – Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – С. 169–175. – 0,8/0,4 п. л.

33. *Матвеева, Л.В.* Факультативный курс «Семья и музыкальное образование ребенка» в системе подготовки педагога-музыканта / Л.В. Матвеева // Художественно-эстетическое воспитание детей и молодежи в информационном обществе : сб. науч.-метод. статей по материалам круглого стола / Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2005. – С. 290–297. – 0,5 п. л.

34. *Матвеева, Л.В.* Потенциал образовательных программ по предмету «Музыка» в решении задач сотрудничества педагога с семьями учащихся / Л.В. Матвеева // Музыка в системе общего и профессионального образования : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 81–88. – 0,7 п. л.

35. *Матвеева, Л.В.* Присутствие родителей на музыкальных занятиях как педагогическая проблема / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски : материалы четвертой науч.-практ. конф. студ. и

молодых ученых музыкально-педагогического ф-та УрПУ, Екатеринбург, 13–14 апр. 2005 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 71–75. – 0,4 п. л.

36. *Матвеева, Л.В.* Музыкальный компонент в структуре и содержании функций семьи (к теории вопроса) / Л.В. Матвеева // Проблемы современного музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. – Вып.3 / Чуваш. гос пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2005. – С. 124–129. – 0,5 п. л.

37. *Матвеева, Л.В.* Особенности отношения к дополнительному образованию дошкольников в современной родительской среде / Л.В. Матвеева // Фундаментальные исследования : науч.-теор. журнал. М., 2005. – № 6. – С. 51–52. – 0,3 п. л.

38. *Матвеева, Л.В.* Сохранение и воспроизведение отечественных культурно-исторических традиций в семейной образовательно-воспитательной политике / Л.В. Матвеева // Человек в мире культуры : межвуз. сб. науч. и науч.-мет. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 15–18. – 0,5 п. л.

39. *Матвеева, Л.В.* Содержательные основы курса «Семья и музыкальное образование ребенка» для студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов» / Л.В. Матвеева / Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы IV всерос. науч.-практ. конф. : в 7 т. –Т. 6 / Ю.-Урал. гос. ун-т ; Ин-т доп. проф.-пед. образования, Челябинск, 14 нояб. 2005 г. – Челябинск : Образование, 2005. – С. 37–40. – 0,4 п. л.

40. *Матвеева, Л.В.* Проблемы музыкального воспитания ребенка в семье в современных научно-педагогических исследованиях (статья) / Л.В. Матвеева // Проблемы современного музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / Чуваш. гос пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2005. – С. 69–75. – 0,6 п. л.

41. *Матвеева, Л.В.* Модели семейного воспитания в отечественных педагогических традициях / Л.В. Матвеева // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып 10. : Педагогические традиции народов. – М.–Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 354–399. – 0,8 п. л.

42. *Матвеева, Л.В.* Стандарты детского дополнительного музыкального образования и их трансформация в соответствии с запросами современной семьи / Л.В. Матвеева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 56–57. – 0,3 п. л.

43. *Матвеева, Л.В.* Современные тенденции в изучении проблем музыкального воспитания в семье / Л.В. Матвеева // Модернизация музыкального образования в системе ДООУ-ССУЗ-вуз : материалы всерос. науч.-практ. конф. : Уфа, 27 мая 2005 г. / Уфа : Изд-во БГПУ, 2005. – С. 181–188. – 0,7 п. л.

44. *Матвеева, Л.В.* Освоение семейной проблематики как актуальная задача повышения квалификации специалистов в области музыкального обучения / Л.В. Матвеева // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VII всерос. науч.-практ. конф., Челябинск, 15–16 февр. 2006 г. – В 6 ч. / Челяб. ин-т доп. проф.-пед. образования. – Челябинск : Образование, 2006. – Ч. 4. – С. 63–66. – 0,4 п. л.

45. *Матвеева, Л.В.* Проблемы музыкального образования в отечественной детской литературе второй половины XX века / Л.В. Матвеева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. статей и материалов всерос. науч.-практ. конф., Коломна, 28–29 апр. 2006 г. / Коломен. гос. пед. ин-т. – Коломна, 2006. – С. 163–166. – 0,5 п. л.

46. *Матвеева, Л.В.* Экологические основы семейно-воспитательных традиций дохристианской Руси / Л.В. Матвеева // Экологическая педагогика : сб. науч. статей по материалам XII междунар. конф. «Экологическое образование в период детства: региональный подход», Екатеринбург, 3 апр. 2006 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – С. 256–263. – 0,8 п. л.

47. *Матвеева, Л.В.* Современные традиции семейного воспитания и музыкальное образование / Л.В. Матвеева // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 8. – С. 42–43. – 0,3 п. л.

48. *Матвеева, Л.В.* The standards of children's music education and their transformation according to the demands of modern family / Л.В. Матвеева // European journal of natural history. – 2006. – № 4. – С. 78–79. – 0,3 п. л.

49. *Матвеева, Л.В.* Музыкально-эстетический компонент модели воспитания ребенка в дворянской семье / Л.В. Матвеева // Проблемы современного музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2006. – С. 12–18. – 0,5 п. л.

50. *Матвеева, Л.В.* Образовательная функция семьи и музыкальное образование ребенка в контексте отечественных моделей семейного воспитания (вторая половина XX–начало XXI в.) / Л.В. Матвеева // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски : материалы всерос. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых. – Екатеринбург, 12–13 апр. 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – С. 82–91. – 0,8 п. л.

51. *Матвеева, Л.В.* Role of family in musical education of a child as object to study in the system of training a musician-teacher (according to demands of state educational standards of higher pedagogical education) / Л.В. Матвеева // European journal of natural history. – 2007. – № 3. – С. 137–138. – 0,3 п. л.

52. *Матвеева, Л.В.* Музыка в жизни семьи с позиций функционального подхода [Текст] / Л.В. Матвеева // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски : материалы всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 24 апр. 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – С. 121–132. – 0,8 п. л.

53. *Матвеева, Л.В.* Реализация музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка с позиций родительства / Л.В. Матвеева // Актуальные проблемы теории и практики музыкального и художественного образования : межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; Перм. гос. ин-т искусства и культуры. – Екатеринбург–Пермь, 2009. – С. 112–121. – 0,7 п. л.

54. *Матвеева, Л.В.* Проблемы реализации музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка в трудах представителей отечественной педагогики второй половины XIX–начала XX века / Л.В. Матвеева // Музыкальное и художественное образование детей и юношества : теоретиче-

ские и практические аспекты : межвуз. сб. науч. тр. /Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009. — С. 78–84. — 0,6 п.л.

Подписано в печать 20.01.2010. Формат $60 \times 84^{1/16}$
Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 2,0. Тираж 100 экз. Заказ 3000.
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Отдел множительной техники
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru