

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

СЕМЕНОВ Валерий Яковлевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА
К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ
НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА**

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
СТОЛЯРЧУК Людмила Ивановна

Волгоград — 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1. Сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков	21
1.2. Гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков	40
Выводы по первой главе	63
ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
2.1. Модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков	66
2.2. Технология формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе	85
Выводы по второй главе	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
ЛИТЕРАТУРА	121
ПРИЛОЖЕНИЯ	144

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное общество находится в условиях коммерциализации культуры, что выражается в смене прежних идеалов и ценностей. Значительная часть музыкальной культуры выступает элементом развлечения, теряя при этом глубину и содержательность. Классическая музыка часто используется в пространстве современной массовой культуры, однако она в большинстве случаев предстает перед слушателем в «модном» звучании, и подростки не догадываются о том, что рингтон их мобильного телефона или трек на дискотеке основаны на цитатах академического музыкального искусства, опирающегося на высокие духовно-нравственные ценности. Сочетая в себе чувственное и интеллектуальное начала, классическая музыка помогает в освоении общечеловеческих ценностей, а также в силу эмоционального наполнения позволяет пережить различные чувства и найти, по утверждению Т.А. Зятяминой, ответы на смысложизненные проблемы. Классическая музыка обладает духовным наполнением, а также несет духовные ориентиры человеческого бытия. Исследования В.В. Медушевского доказывают, что общение с классической музыкой способствует развитию более гармоничного общения подростков между собой. В этой связи повышается актуальность целенаправленного формирования интереса к классической музыке у подростков. К вопросам, касающимся формирования интереса к классической музыке, обращались в своих трудах Э.Б. Абдуллин, В.В. Алеев, Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева и др., однако остаются недостаточно разработанными теоретические педагогические знания о *сущностных характеристиках* интереса к классической музыке у подростков как личностного качества и целостного феномена.

В соответствии с федеральным государственным стандартом (ФГОС ООО, 2010, 2012) и примерной программой «Искусство. Музыка. 5–9

классы» (2013) для основной школы, учитывающей специфику музыкального искусства как социального явления, выдвигаются задачи художественного образования и воспитания, основанные на многолетних традициях отечественной педагогики, накопленном эстетическом опыте и нацеленные на формирование устойчивого интереса к классическому и современному музыкальному наследию. В исследованиях Н.М. Борытко, Л.И. Столярчук подчеркивается важность отношений с человеком другого пола как встречи с значимым Другим, при которой, несмотря на различия, признается равноценность их интересов. Однако проведенный нами предварительный опрос в общеобразовательных школах (МОУ СШ № 101, 128, 129, ЧОУ СОШ «Царицынская № 1» г. Волгограда) показал, что различия в музыкальных предпочтениях мальчиков и девочек сопровождаются гендерными конфликтами на уроках музыки, иногда даже приводят к срыву занятий. Гендерные конфликты, как показало наше исследование, возникают из-за того, что девочкам нравятся в основном эстрадные песни в исполнении популярных молодежных групп – 89%, мальчики же предпочитают, как правило, более агрессивные направления современного рока и рэпа (92%); при этом мальчики неуважительно, даже пренебрежительно относятся к музыкальным интересам девочек (из общего числа опрошенных 34% подростков предпочитают эстрадную музыку; 22,7% – рэп и хип-хоп; 16,3% – рок-музыку; 11% – клубную музыку; 9% – шансон и авторскую песню; 8% – классическую музыку). Исследователи Е.Н. Каменская, О.А. Константинова, Н.В. Тельтевская обращают внимание на то, что учет гендерных особенностей в образовательном процессе позволяет устранять гендерные конфликты, приводит к гендерно комфортным условиям, повышающим эффективность обучения. Но гендерные особенности в музыкальных интересах подростков сегодня не изучены, что препятствует повышению эффективности уроков музыки и формированию интереса подростков к музыкальному классическому наследию. В этой связи становится важным

переход к обучению на основе гендерного подхода, при котором определяются и учитываются *гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков*.

Современные подростки предпочитают слушать популярную в их кругах музыку, которая зачастую малоценна в художественном отношении. Это происходит потому, что общение подростков с музыкой, как правило, происходит стихийно и бесконтрольно, вне стен общеобразовательной школы. Основным источником пополнения музыкального опыта – это Интернет, в котором главное для современных подростков место занимают форумы и социальные сети. Урок музыки не пользуется сегодня популярностью в общеобразовательной школе, несмотря на то, что потенциально содержит множество пластов музыкальной культуры (классической, народной, духовной музыки и песен современных авторов), которые могли бы сформировать у подростков глубокие представления о многогранности музыкального искусства. Однако к классической музыке обучающиеся приобщаются зачастую в авторитарном порядке из-за отсутствия системности в процессе освоения мирового музыкального наследия, без мотивации и понимания смысла деятельности в области классической музыки. Несмотря на то, что отдельные аспекты изучаемой проблемы нашли отражение в диссертационных исследованиях (К.Л. Перегудова – в процессе обучения игре на фортепиано, М.В. Глезер – в процессе обучения музыке), в них не уделяется достаточного внимания целенаправленному формированию интереса к классической музыке в общеобразовательной школе, учитывающему возможности информационных средств и коммуникации, которыми увлечены современные подростки, что актуализирует потребность в разработке соответствующих теоретических *моделей* исследуемого процесса.

Авторы научных трудов и публикаций по проблеме формирования интереса к музыке указывают различные педагогические пути и формы ее

решения. М.Ю. Самакаева видит успешное формирование музыкального интереса через развитие навыков полноценного восприятия музыки; А.И. Паламарчук указывает на необходимость использования различных видов музыкальной деятельности; Ю.Б. Алиев, Т.П. Плеснина предлагают использование проблемно-творческого подхода; Л.А. Безбородова и Е.Н. Ценкова обращают внимание на необходимость воспитания слушательской культуры посредством включения в урок музыки творческих заданий и «погружения» школьников в мировую художественную культуру. Широкую популярность приобретают комплексные уроки музыки и взаимодействие музыки с другими видами искусств. При этом остается открытой проблема теоретической разработанности *технологии* процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе.

В педагогической науке сложились *теоретические предпосылки* для изучения процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

В *первую группу* предпосылок входят философские, психологические, педагогические и музыкально-педагогические исследования, которые позволили определить сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков: сущность феномена интереса (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.); классификацию интересов (В.А. Крутецкий, А.Д. Макаров, В.К. Скатерщиков, А.Г. Спиркин, Ю.Н. Черкашина и др.); особенности интереса к музыке (О.В. Башлай, А.Н. Гордийчук, Н.Н. Гришанович, Т.И. Затямина, В.И. Петрушин, Т.Ю. Свистельникова, Г.С. Тарасов); функции интереса к музыке (А.Н. Байжорова, Е.В. Боякова, Н.И. Буторина, В.Л. Иконника, Т.В. Красноперова, Н.А. Менизикова, Т.П. Плеснина, Н.Е. Судакова, Ю.В. Таланова, Р.А. Телижарова и др.).

Вторая группа представлена исследованиями о психологических особенностях подросткового возраста (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн и др.), влияющих на формирование интереса к классической музыке, гендерном подходе в образовании (С.В. Агулина, С.Т. Баранов, Т.А. Горшкова, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, О.А. Константинова, С.А. Коробкова, Н.И. Роговская, С.Л. Рыков, И.А. Столярчук, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская, Л.В. Штылева и др.).

Третью группу исследований составили положения целостного подхода в образовании, послужившие основой для разработки модели процесса формирования интереса к классической музыке у подростков (Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), идеи личностно ориентированного подхода в образовании (В.В. Зайцев, В.В. Сериков), а также исследования, посвященные разработке модульных технологий (С.Я. Батышев, К.Я. Вазина, Н.В. Демичева, А.В. Комлев, В.М. Монахов, Н.Н. Суртаева, Т.Н. Шамова, П.Ю. Цявичене и др.).

Существуют и *практические предпосылки* для решения проблемы формирования интереса к классической музыке у подростков. К ним можно отнести усиление внимания к воспитанию на государственном уровне и формированию интереса к классической музыке в частности, о чем свидетельствуют принятие Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009), разработка и утверждение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (2010, 2012), примерной программы «Искусство. Музыка. 5–9 классы» основного общего образования (2013).

Анализ научной литературы подтверждает актуальность проблемы формирования интереса к классической музыке у подростков. Тем не менее эта проблема не получила достаточного освещения в науке, т.к. не обоснованы сущностные характеристики интереса к классической музыке, не выявлены гендерные особенности подростков в процессе формирования

интереса к классической музыке, не разработаны критерии оценки уровней сформированности интереса к классической музыке у подростков, а также не разработана технология формирования интереса к классической музыке на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

На основе анализа теории и практики нами выявлен ряд *противоречий* между:

– возрастающей потребностью общества в нравственно-эстетическом развитии личности подростка, предполагающем общение с академическим музыкальным искусством, и недостаточно обоснованными теоретическими знаниями в педагогической науке о *сущностных характеристиках* интереса к классической музыке;

– потребностью системы образования в учете гендерных особенностей интереса к классической музыке у подростков и недостаточной изученностью такой специфики у девочек и мальчиков;

– потребностью общеобразовательной школы в научном обосновании процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на уроках и во внеурочной деятельности и неразработанностью *теоретических моделей* данного процесса;

– стремлением учителей музыки к ориентации девочек и мальчиков–подростков на классическую музыку как высочайшее достижение мирового музыкального искусства и отсутствием *технологического* обеспечения процесса формирования интереса к классической музыке на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Данные противоречия актуализируют **проблему исследования**, которая состоит в недостаточном теоретическом обосновании процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе. Это определило выбор **темы исследования**: *Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода.*

Объект исследования – обучение и воспитание подростков на уроках музыки и во внеурочной деятельности в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – процесс формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Цель исследования – теоретически обосновать процесс формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода будет успешным, если:

– интерес к классической музыке у подростков будет пониматься как целостное динамическое образование личности подростка, проявляющееся в: способности к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарных знаниях и музыкально-творческой деятельности в области классической музыки (в ходе формирования интереса к классической музыке у подростка развиваются художественное видение мира, критичность, смыслотворчество, эстетический вкус);

– гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков будут определены в ходе дифференцированных занятий по признаку пола (позволяющих учитывать интересы мальчиков, которые увлекаются современной рок-культурой, а также предпочитают слушать музыку из компьютерных игр, и девочек, которым нравится романтическая эстрадная музыка) и на совместных занятиях (способствующих взаимному обогащению предпочтений подростков, которые прежде не вызывали интереса), которые создадут гендерно комфортные условия для дальнейшего успешного постижения классической музыки;

– процесс формирования интереса к классической музыке будет осуществляться *поэтапно*, что позволит придать ему целенаправленный и

непрерывный характер, и по индивидуальной траектории, дающей возможность формировать исследуемое качество у подростков, занимающихся музыкой в музыкальных школах и учреждениях дополнительного образования;

– реализация процесса формирования интереса к классической музыке будет основана на применении модульной технологии, включающей группу средств: «микс-метод», позволяющий сравнивать современное звучание музыки (эстрадной – в группе с девочками; рок и рэп – в группе с мальчиками) с похожими по содержанию классическими произведениями; «СС-метод», с помощью которого становится возможным обмениваться музыкой, интересной мальчикам и девочкам в социальных сетях, «ремикс-метод» (взаимообогащение средств выразительности классических и современных музыкальных произведений: вначале на дифференцированных по признаку пола, а затем на совместных занятиях девочек и мальчиков) и др.

Цели и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих задач исследования:

1. Выявить сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков.
2. Определить гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков.
3. Обосновать модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков.
4. Разработать модульную технологию формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода.

Методологическую основу исследования составили:

– идеи гуманистической философии, которые позволяют рассматривать подростков как реальный субъект общественных отношений (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер), гуманитарно-целостный подход в образовании, утверждающий право на множественность, целостность, вариативность,

уникальность человеческих проявлений и содействующий саморазвитию человека независимо от его половой принадлежности (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев и др.);

– на общенаучном уровне – исследования психологов, посвященные половым различиям, гендерной дифференциации, позволяющие создавать педагогические условия для учета гендерных предпочтений представителей обоих полов (Б.Г. Ананьев, В.А. Геодакян, И.С. Кон и др.); идеи системно-целостного подхода, позволившие рассматривать интерес к классической музыке в качестве интегративного свойства личности подростка, включающего в себя такое целостное свойство, как система функций (Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.С. Ильин, В.В. Сериков и др.);

– на конкретно-научном уровне – труды, посвященные гендерным особенностям и их учету в образовательном процессе, устранению ситуаций гендерного неравенства на основе эгалитарных гендерных взаимоотношений мальчиков и девочек-подростков (С.Т. Баранов, М.А. Ерофеева, Е.Н. Каменская, Л.В. Нестерова, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская и др.);

– на технологическом уровне – исследования, посвященные педагогическим технологиям и музыкально-педагогической деятельности, задавшие ориентиры для обоснования принципов деятельности учителя по реализации потенциала модульных технологий в формировании интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе (Э.Б. Абдуллин, В.В. Алеев, Ю.Б. Алиев, Т.А. Затямина, Е.Д. Критская, В.В. Медушевский, В.М. Монахов, Т.И. Науменко, Г.П. Сергеева, П.А. Юцявичене и др.).

Исследование проводилось в 2011–2016 гг. в *три этапа*.

Первый этап (2011–2012 гг.) включал изучение литературы по проблемам интереса, формирования интереса, гендерного подхода, практики формирования интереса к музыке у подростков. Определялись основные подходы к исследованию формирования интереса к классической музыке у

подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе, понятийный аппарат, а также сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков.

На *втором этапе* (2012–2013 гг.) разработана уровневая модель интереса к классической музыке, а также модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков. Выявлены уровни, критерии и показатели сформированности интереса к классической музыке у подростков. Проведен диагностический эксперимент, который был нацелен на выявление исходного уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков.

Третий этап (2013–2016 гг.) был посвящен формированию интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе и определению эффективности разработанной технологии. Осуществлялись экспертиза сформированности исследуемого качества, повторная диагностика, систематизация и обобщение результатов работы, оформление текста диссертационного исследования.

В ходе исследования использовались группы **методов**:

– на *первом этапе*: анализ научной литературы, системный анализ и сравнительно-исторический анализ по проблеме формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода;

– на *втором этапе*: обобщение педагогического опыта, моделирование, эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, диагностический эксперимент, беседа, тестирование, метод экспертных оценок);

– на *третьем этапе*: формирующий эксперимент, тестирование, математическая и статистическая обработка результатов, которые были получены в ходе исследования.

Эмпирической базой исследования являлись МОУ СШ № 101, 128, 129 г. Волгограда. Участниками опытно-экспериментальной работы

(констатирующий и формирующий эксперименты) являлись 243 учащихся (122 учащихся в экспериментальной группе, 121 учащийся – в контрольной).

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Интерес к классической музыке* – целостное динамическое образование личности подростка, включающее: способность к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарные знания в области классической музыки и музыкально-эстетическую творческую деятельность на уроках музыки и во внеурочное время. Сущность интереса к классической музыке у подростков выявляется через его *функции: ценностную* (эмоционально-ценностное отношение к классической музыке и ее трактовка подростком как неотъемлемой части мировой музыкальной культуры), *когнитивную* (система знаний об особенностях классической музыки и понимание семантики музыкального языка), *регулятивную* (умение отличать фрагменты классической музыки в современных музыкальных обработках от примитивных продуктов музыкального шоу-бизнеса). Интерес к классической музыке проявляется через структуру, включающую в себя следующие компоненты, образующие целостное единство: *аксиологический* (ценностное восприятие произведений классической музыки, вызывающих эмоциональный отклик), *гносеологический* (осознанный выбор произведений классической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.) и *рефлексивный* (самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений классической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками).

Под классической музыкой в нашем исследовании мы понимаем высокохудожественные музыкальные образцы, проверенные временем, а также музыкальные произведения, написанные в традиционных жанрах (симфония, соната, опера и т.д.) в различные исторические эпохи (барокко: А. Вивальди, И.-С. Бах и др., классицизм: И. Гайдн, В.А. Моцарт,

Л. Бетховен и др., романтизм: Ф. Шопен, Ф. Шуберт и др.), предназначенные для исполнения симфоническим оркестром или классическими солирующими музыкальными инструментами (фортепиано, скрипка, флейта и т.д.). Современная музыка также может относиться к классической (Э. Морриконе, Я. Тирсен, Л. Эйнауди и др.), если она богата музыкальным содержанием, многогранной палитрой оттенков и интонаций, сочетает разнообразные приемы музыкального развития (вариации, рондо, сонатная форма и т.д.).

2. Гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков характеризуются гендерной конфликтностью и заключаются в том, что мальчики-подростки, увлекаясь, как правило, «тяжелыми» ритмами рока, негативно относятся к музыкальным предпочтениям девочек, слушающих более спокойную эстрадную и романтическую музыку. Гендерный подход позволяет педагогу на дифференцированных по признаку пола занятиях учитывать специфику музыкальных интересов мальчиков (использование музыки из компьютерных игр, а также современные рок-обработки классической музыки, выполненные такими музыкальными группами, как «РЭПсодия», “Jan Holland”, “Royal Orchestra”, “Nightwish” и др.) и девочек (романтическая музыка из молодежных сериалов и кино, а также современные эстрадные исполнители классической музыки, такие как С. Дион, Л. Фабиан и др.). На совместных занятиях благодаря использованию классической музыки, которую подростки слышат почти каждый день (телефоны, компьютеры, радио, телевизионные экраны), создаются гендерно комфортные условия, способствующие взаимному обогащению предпочтений подростков, которые прежде не вызывали интереса.

3. Модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе описывает три этапа: эмоциональный, интеллектуальный, деятельностный. Цель *первого этапа (эмоционального)* – стимулирование эмоционального

отношения подростков к классической музыке. На данном этапе важнейшей задачей является пробуждение у подростка кратковременного эмоционального отклика на яркие фрагменты классических музыкальных произведений, что возможно только с учетом музыкальных предпочтений мальчиков и девочек; вместе с тем подростки приобретают знания об отдельных любопытных, интригующих деталях биографий композиторов-классиков, приобщаются к музыкальной деятельности, при которой выполнение творческих заданий осуществляется только с помощью преподавателя. Результат этапа – достижение *уровня любопытства* (низкий уровень). Цель *второго этапа (интеллектуального)* – способствовать обогащению знаний подростков в области классической музыки. Подростки знакомятся с понятием выразительности музыкального образа, приобретают знания о представителях отдельных эпох классической музыки, гендерный подход позволяет подбирать биографические факты, интересные для девочек (любовные переживания, романтические моменты жизни) и мальчиков (героические поступки, создание сочинений, которые в современном звучании используются в спортивных играх); более глубокими и длительными становятся эмоциональные переживания подростков при прослушивании произведений классической музыки; усиливается проявление творческой активности, в отдельных случаях корректируемой педагогом. Результат этапа – достижение *уровня любознательности* (средний уровень). Цель *третьего этапа (деятельностного)* – активизация самостоятельности подростков в постижении классической музыки. Главная задача третьего этапа – повышение исследовательской активности; подростки начинают получать эмоциональное удовольствие от общения с произведениями классической музыки, формируется потребность в общении с глубокими, содержательными произведениями мирового академического искусства, совместные занятия позволяют педагогу выстраивать музыкально-творческую деятельность, в которой девочки и мальчики принимают

равноценное участие; развивается умение анализировать средства музыкальной выразительности (особенности ритмического рисунка, тембры музыкальных инструментов, жанровые особенности), что приводит к самостоятельному поиску высокохудожественных произведений классической музыки в сети Интернет и обмену ими в социальных сетях между сверстниками и педагогом. Результат этапа – достижение *уровня устойчивого интереса* (высокий уровень).

4. Технология формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе состоит из трех модулей, в которых используется система средств. МОДУЛЬ 1 технологии предполагает дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. Половая дифференциация в ходе экспериментальной работы позволяла учитывать музыкальные увлечения мальчиков и девочек современными эстрадными направлениями. *Средства:* прослушивание произведений классической музыки в аудиозаписях, рассказы об истории создания произведений, беседа о ярких фактах из личной жизни композиторов (романтические моменты для девочек и героические для мальчиков), метод соучастия, ролевая игра «Я – композитор», в которой подростки предлагали те или иные средства музыкальной выразительности (мальчики) и пути развития музыкального образа (девочки). МОДУЛЬ 2 сохраняет дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. При прослушивании произведений подростки выявляли различные и сходные средства музыкальной выразительности в эстрадных образцах и роке и рэпе. Поиск схожих средств музыкальной выразительности и элементов музыкального содержания способствовал формированию толерантного, уважительного отношения к музыкальным предпочтениям «другой» группы, т.е. у мальчиков – к романтической музыке (предпочтительной для девочек), а у девочек – к более энергичной («уважаемой» мальчиками). *Средства:* метод

художественного движения, «наблюдение» за музыкой (для мальчиков), метод междисциплинарных взаимодействий (для мальчиков и девочек), проектная работа «Мой любимый композитор» (для девочек). В рамках МОДУЛЯ 3 проводились совместные уроки музыки, на которых помимо современных обработок звучали и оригинальные образцы классической музыки. Использование интерактивных методов, предполагающих личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, позволило педагогу установить доверительный контакт с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке, способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению, что проявлялось в уважительном отношении к предпочтениям другой группы и к классической музыке в целом. *Средства:* «микс-метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки, «ремикс-метод», предполагающий варианты обработки произведений классической музыки с помощью синтезатора, музыкальный «батл», СС-метод, благодаря которому происходил обмен музыкой в социальных сетях. От модуля к модулю последовательно происходит изменение уровневых проявлений интереса к классической музыке у подростков (мальчиков и девочек) от любопытства к любознательности и устойчивому интересу.

Достоверность результатов обеспечивается тем, что:

- в ходе исследования были использованы методы, адекватные объекту, цели, задачам и логике исследования;
- идея формирования интереса к классической музыке у подростков базируется на теоретических основах гендерных исследований, признанных в педагогической науке (Е.Н. Каменская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др.);
- в ходе исследования сочетались анализ практики и сравнение авторских данных, полученных для определения сущности интереса к

классической музыке у подростков на основе гендерного подхода, с данными других авторов;

– опытно-экспериментальная работа по формированию исследуемого качества показала результаты, воспроизводимые в условиях общеобразовательных учреждений;

– использовались оптимальная количественная база формирующего эксперимента и современные методики сбора и обработки информации.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем: впервые сформулировано определение интереса к классической музыке у подростков как образовательного результата обучения в школе; обоснована структура интереса к классической музыке; раскрыты возможности гендерного подхода в процессе формирования интереса к классической музыке в общеобразовательной школе; разработанная модель и технология позволяют обеспечить формирование исследуемого личностного качества от любопытства к популярным фрагментам классической музыки (звучащим в рекламе, кино, компьютерных играх, спортивных соревнованиях), к любознательности (история создания классических произведений, фрагменты которых стали популярными; биографии композиторов, создавших классические музыкальные шедевры), к устойчивому интересу (самостоятельный поиск классических музыкальных произведений с актуальными для подростков темами, образами и содержанием для прослушивания), при котором девочки занимаются анализом классической музыки, который им изначально давался с трудом, а мальчики развивают эмоциональное восприятие, менее развитое, чем у девочек.

Теоретическая значимость результатов исследования. Обоснованные сущностные характеристики и выявленные гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе, разработанные критерии и показатели его сформированности открывают

пути для дальнейшей разработки диагностики сформированности исследуемого качества в старшей школе. Разработанная модель формирования, обоснование качественных изменений дополняют теорию гендерного воспитания в системе общего образования и расширяют представления о потенциале гендерного образования в общеобразовательной школе.

Практическая ценность результатов исследования обеспечивается возможностью использования разработанного диагностического инструментария, критериев, показателей и уровневых характеристик интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе. Разработанная технология формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода может использоваться учителями музыки и педагогами дополнительного музыкального образования детей на уроках и во внеурочной деятельности. Обоснованная логика процесса формирования интереса к классической музыке может применяться преподавателями педагогических вузов в организации подготовки будущего учителя музыки к профессиональной деятельности в общеобразовательных организациях в условиях ФГОС ООО.

Апробация материалов исследования проходила на научно-практических конференциях: Всероссийской с международным участием «Здоровье населения – основа процветания России» (Анапа, 2012); «Преподаватель высшей школы в XX веке» (Ростов-на-Дону, 2013); Международной научной конференции Российской академии образования «Педагогика в пространстве социальных и антропологических наук» (Волгоград, 2015), Международной сетевой научной конференции Российской академии образования «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя» (Волгоград–Астрахань–Гродно–Рязань, 2015); путем публикации статей по теме диссертации

(опубликовано 10 работ, из них 4 – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ).

Внедрение результатов исследования проводилось в МОУ СШ № 128, № 101 Дзержинского района, № 129 Советского района г. Волгограда в ходе уроков музыки и внеурочной деятельности (реализация авторской программы «Музыкальная литература» для обучающихся 8–9-х классов).

Личный вклад соискателя заключается в теоретическом обосновании основных идей и положений о формировании интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода; в непосредственном участии на каждом этапе исследования в апробации и обработке результатов, обработке и интерпретации экспериментальных данных; подготовке 10 публикаций по теме исследования (две в соавторстве, где соискатель дает описания этапов модели процесса и модульной технологии формирования интереса к классической музыке у подростков и определяет гендерные особенности различных музыкальных предпочтений подростков).

Структура и объем диссертации соответствуют логике проведенного научного исследования. Диссертация общим объемом 163 с. включает введение (18 с.), две главы (1-я гл. – 45 с., 2-я – 47 с.), заключение (8 с.), список литературы (212 наименований) и 4 приложения. Диссертация содержит в тексте 9 таблиц и 1 схему.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Основное назначение главы заключается в определении научного понимания проблемы интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе, выявлении сущностных характеристик исследуемого интереса. Рассматриваются исторические периоды развития классической музыки для обогащения представлений подростков об изучаемом феномене. Определяются гендерные особенности подросткового возраста при формировании интереса к классической музыке.

1.1. Сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков

Понятие «интерес», согласно словарным определениям, рассматривается как единовременное внимание, которое возбуждается по отношению к чему–нибудь важному, значительному, полезному или кажущемуся таким. Слово «интерес» происходит от латинского слова «*interesse*» – «находиться между, пролегать». Русское слово «интерес», которое «возможно заимствовано из польского языка – «*interes*» или немецкого языка – «*interesse*», означает «иметь важное значение»» [Фасмер, 1986, с. 136].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова предлагается несколько значений понятия «интерес». Первое связано с единовременным проявлением «особого внимания к чему–нибудь, желанием вникнуть в суть». Во втором значении понятие «интерес» выступает как «занимательность, выгода, потребность» [Ожегов, 1988, с. 748]. В Российской педагогической энциклопедии интерес рассматривается как стремление к познанию объекта,

к овладению определенным видом деятельности. При этом интерес «носит избирательный характер и выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 373].

Истоки исследования проблемы интереса относят к концепции «врожденных идей» Платона, который первый настоял на преподнесении «науки, играючи», а не насильственно. Аристотель не давал точного определения понятию «интерес», однако, трактовал данное понятие как желание познавать, что является «основным в природе человеческой души» [См.: Здравомыслов, 1964, с. 29]. Древнегреческий историк Страбон в методике «увлекательного обучения» указывал на то, что каждый человек «отличается любознательностью, которая побуждает слушать» [См.: Кобзев, 1994, с. 13].

В средние века, однако, школа во многом подавляла человеческую личность. Обучение сводилось к механической зубрежке, в школах царил палочная дисциплина. Августин Блаженный, описывая получение своего образования, вспоминает, что он не осознавал пользу грамоты и ленился, за что воспитатели применяли к нему телесные наказания [Августин Аврелий, 1992]. В связи с этим вплоть до XVII века практически не встречается определение «интерес», как значимое педагогическое понятие.

Эпоха Возрождения ознаменовалась переходом к капиталистическому способу производства, что отразилось и на социальной жизни общества, в том числе и в сфере науки и культуры. В этот период родились знаменитые педагогические идеи Я.А. Коменского, применяющиеся до сегодняшнего дня. Основой концепции Я.А. Коменского являлись положения о необходимости воспитания интереса к учению. Стремясь сделать обучение для школьников более интересным, Я.А. Коменский создал учебную книгу «Школа–игра», которая представляла собой драматизацию содержания «Открытой двери языков». Она предназначалась для театрализованных

постановок на сцене школьного театра. Я.А. Коменский отмечает, что в знаниях необходим надежный метод, который позволит воспитателю «учить всех всему... кратко, приятно, основательно» [Коменский, 1987, с. 11].

В последствие, продолжая изучать природу интереса, К.А. Гельвеций, Гольбах, Дидро, Дж. Дьюи, И. Кант и другие находят взаимосвязь проблемы формирования интереса с мировым разумом и абсолютной идеей. Так, К.А. Гельвеций считал интерес чувством, которое прямым образом влияет на мотив деятельности, управляет суждениями и является «мерой человеческих поступков» [См.: Ананьин, 1915, с. 10]. По мнению И. Канта, «...интерес есть то, благодаря чему разум становится практическим, т.е. делается определяющим волю причиной» [Кант, 1965, с. 306].

Современная философская наука видит в интересе созидательную силу (А.Д. Макаров, В.К. Скатерщиков, А.Д. Спиркин и др.). Согласно определению, данному в Философском энциклопедическом словаре, «интерес – склонность к чему–либо, привлечение к чему–либо, участие в чем–либо» [Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 183].

Исследователями предлагается множество классификаций интереса. *По сферам жизни:* экономические, социальные, политические, духовные, нравственные, эстетические. *По формам проявления:* социальные, групповые, индивидуальные. *По степени устойчивости:* слабоустойчивые, среднеустойчивые, сильноустойчивые (А.Д. Макаров, В.К. Скатерщиков, А.Г.Спиркин, Ю.Н. Черкашина, М.В. Яковлев и др.).

В современной отечественной психологии проблема интереса рассматривается с позиций теории деятельности, основы которой сформулированы в трудах Л.С. Выговского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Г.И. Щукиной.

Интерес зачастую выступает синонимом потребности. С.Л. Рубинштейн утверждал, что потребности побуждают человека к активности, при этом человек испытывает «нужду и мотив к действиям, например,

потребности в пище и одежде вызывают необходимость в труде» [Рубинштейн, 1989, с. 108]. Биологические потребности являются условием существования организма, обеспечивая жизнедеятельность. Активность биологических потребностей сходна с раздражением, так как потребности эти не несут личностного смысла. Смысл человеческого существования в наличии высших потребностей (А.Н. Леонтьев, Г.С. Тарасов).

Наиболее полное определение понятию интерес принадлежит Г.И. Щукиной, которая трактует его как «избирательную направленность личности на объекты и явления»; тенденция, стремление, потребность человека заниматься данной деятельностью, которая приносит удовлетворение; особое избирательное, наполненное сильными эмоциями отношение к миру, к его объектам, явлениям, процессам. Интерес, по мнению Г.И. Щукиной отражает «единство объективного и субъективного» [Щукина, 1988, с. 8].

Психологами предложено несколько классификаций интереса. С.Л. Рубинштейн связывал интерес со способностями, подчеркивая, что наличие «интереса к какой-либо деятельности стимулирует развитие способностей» [Рубинштейн, 1946, с. 543]. Согласно классификации С.Л. Рубинштейна, интерес можно дифференцировать по нескольким признакам: по содержанию (опосредованные, непосредственные); по объёму (узкие, широкие); по силе (пассивные, активные); по степени стойкости (неустойчивые, устойчивые). Похожую классификацию предлагает В.А. Крутецкий, который характеризует интерес с разных сторон, критериями которых выступают «содержание, широта, глубина, устойчивость, сила» [Крутецкий, 1976, с. 304].

В работах Г.И. Щукиной глубоко изучена проблема *познавательного интереса* – формы интереса, связанного с познавательной деятельностью. Под познавательным интересом Г.И. Щукина понимала «избирательную направленность личности на процесс познания» [Щукина, 1984, с. 7].

Объектом познавательного интереса при этом является сам процесс познания и стремление проникнуть в сущность явлений. Познавательный интерес является многогранным аспектом научного познания. По результатам исследований Г.И. Щукиной, интерес предстает проявлением внутренней сущности субъекта, а также отражением объективного мира. Во внутренних потребностях человека выражается тесная связь интереса с проблемой ценностей и потребностей личности. При этом ценности «определяют направленность потребностей» [Щукина, 1988, с. 154].

Проблема формирования интереса личности рассматривается Г.И. Щукиной во взаимосвязи с деятельностью этой личности, поэтому важнейшим методом формирования интереса она видит приобщение личности к конкретной деятельности, что в свою очередь позволяет использовать педагогическое управление процессом формирования интереса «с помощью создаваемых условий этой деятельности» [Щукина, 1971, с. 39].

Формирование интереса школьника к какому-либо предмету является одной из основных задач общеобразовательных учебных учреждений. Н.Х. Вессель справедливо считал, что любознательность является продолжением внимания, полагая, что именно «благодаря интересу открываются причинно-следственные связи во внимании, способствующие усвоению более сложных сведений». Одним из первых Н.Х. Вессель стал применять приемы наглядного обучения [См.: Щукина, 1984]

Б.М. Теплов заложил основу понимания взаимосвязи интереса и способностей в труде «Психология музыкальной деятельности». В структуре интереса Б.М. Теплов выделяет способности, которые определяются природой музыки: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство. Все три способности объединяются понятием «музыкальность», главный признак которой – «умение переживать музыку» [Теплов, 1947, с. 7–26].

Отправными, исходными пунктами нашего исследования являются: анализ существующих работ по данной проблеме (Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, А.Н. Байчоровой, Е.В. Бояковой, Т.В. Красноперовой, Г.П. Стуловой, З.П. Морозовой, В.Л. Яконюка и др.) и результаты собственных практических экспериментов в общеобразовательной школе.

Проблема формирования **интереса к музыке** нашла отражение в трудах многих ученых, представителей музыкальной педагогики и психологии музыкального образования: А.Н. Гордийчук, Н.Н. Гришанович, З.Д. Калиниченко, О.П. Кееринг, И.Ю. Лыпа, Н.И. Лысина, Н.Г. Морозова, А.И. Паламарчук, В.И. Петрушин, Т.П. Плеснина, Т.Ю. Свистельникова, Г.С. Тарасов и других. Многие отечественные и зарубежные педагоги (Ю. Алиев, Л. Арчажникова, С. Судзуки, К. Орф) считали интерес одной из важнейших составляющих организации педагогического процесса при обучении музыке.

Мы согласны с исследователями, рассматривавшими интерес, как избирательную направленность ребенка при восприятии музыкальных произведений (А.Н. Гордийчук, В.С. Цукерман и др.), а также с теми, кто связывал интерес с отношением подростка к музыкальному искусству и музыкальной деятельности, которая определяет характер удовлетворения музыкальной потребности (Н.Н. Гришанович, В.Л. Яконюк и др.).

Для возникновения интереса необходимо наличие положительных эмоций. Мы согласны с исследователями, которые отмечают связь между эмоциями и деятельностью человека, также эмоции оказывают влияние на протекание деятельности, способствуют ее эффективности. (Л.С. Выгосткий, С.Л. Рубинштейн и др.). Эмоции представляют собой динамическую систему, которая реагирует на изменения внешней среды.

Для нас важны исследования С.Л. Рубинштейн, который выделяет три уровня проявления эмоциональной сферы:

– органическая аффективно–эмоциональная чувственность – начальный уровень, который связан в первую очередь с физическими чувствами, которые обуславливаются органическими потребностями. С.Л. Рубинштейн выделяет как специализированные эмоции, так и эмоции общего характера, которые могут отражать самочувствие человека (тоска, радость, тревога);

– предметные чувства, более высокий уровень, при котором человек осознает причину эмоционального переживания. Появление осознанного предмета или явления, вызывающего эмоции, выражается в дифференциации эмоций: эстетические, интеллектуальные, моральные;

– мировоззренческие чувства, уровень связанный с обобщенными чувствами: юмор, ирония, чувство возвышенного, трагического и т. п. Могут выступать как частные состояния, которые отражают отношение к определенному явлению, однако чаще выражают мировоззренческие установки [Рубинштейн, 1989].

Педагогическая практика доказывает, что возникновение интереса к определенному виду деятельности прямым образом связано с верным выбором организации педагогического воздействия на подростков. А верное построение процесса обучения музыке, по мнению Г.М. Цыпина, при котором учащийся активен и выполняет задания с высоким результатом, способствует дальнейшей мотивации и формированию устойчивого интереса к подобному виду деятельности. При положительных эмоциях увеличивается и интерес [Цыпин, 1988]. Подросток, познавая музыку, открывает содержание той действительности, которая близка ему и находится в доступных его разуму пределах. Подчиняясь законам искусства, этот процесс представлен с двух сторон, обусловленных спецификой тех средств, с помощью которых воспроизводится отражаемое, это музыкальный язык, текст, т.е. то, что мы назвали музыкальными конкретиками, а также непосредственно субъектом, т.е. отражающим. Т.А. Затымина отмечает, что

вступая в это взаимодействие с музыкальным произведением «подросток, по сути, перевоссоздает посредством различных приемов процесс отражения действительности» [Затямина, 2015, с. 43].

Мы согласны с Л.Г. Арчажниковой, которая утверждает, что возникшие на основе общественных потребностях интересы и чувства побуждают человека к деятельности. Такие мотивы профессиональной деятельности становятся определяющими в направленности личности, которая является отражением главного в духовном мире человека. Направленность бифункциональна – выступает как мотив и в то же время как регулятор поведения, «направленного на удовлетворение интересов личности» [Арчажникова, 1984, с. 50].

Интерес является неотъемлемой частью музыкального восприятия и музыкально–творческой деятельности, который приобретает развивающийся характер, при постепенном усложнении приближаясь к тем проявлениям, при которых развиваются инициативность и самостоятельность.

Для определения сущности интереса к классической музыке у подростков, необходимо также остановиться на характеристике ключевого понятия изучаемой проблемы, т.е. характеристике классической музыки.

Согласно словарным определениям, классика происходит от латинского *classicus*, что значит образцовый, а классическими определяют общепризнанные произведения литературы и искусства, имеющие непреходящую ценность для национальной и мировой культуры [Советский энциклопедический словарь, 1982]. С точки зрения истории, классической называют музыку второй половины XVIII – начала XIX вв., так как этот период традиционно соотносят с классицизмом. Однако понятие классицизма в изобразительном искусстве и литературе заключалось в следовании античной традиции, что не применимо к музыке, так как музыка Древнего Рима и Древней Греции до наших дней практически не дошла.

В рамках данного исследования, под классической музыкой мы понимаем музыку, проверенную временем, а также музыкальные произведения, написанные в жанрах классической музыки, предназначенные для исполнения симфоническим оркестром или классическими солирующими музыкальными инструментами (фортепиано, скрипка). В нашем исследовании в качестве классической музыки мы рассматриваем произведения различных исторических эпох:

– *музыка эпохи Барокко*. Барочная музыка, появившись в конце эпохи Возрождения, предшествовала музыкальному классицизму. Предположительно слово «барокко» происходит от португальского «*perola barrosa*», что дословно переводят как «жемчужина причудливой формы»; или от латинского «*baroco*» – мнемоническое обозначение одного из видов силлогизма в схоластической логике [Большая советская энциклопедия]. Представителями эпохи Барокко являются Д. Альберти, А. Вивальди, И.–С. Бах, Г.Ф. Гендель, Дж. Тартини, Дж. Перголези и др.;

– *музыка эпохи Классицизма*. Классицизм сложился во Франции в конце XVII века и сменил через несколько этапов эпоху Возрождения. Музыкальная культура классицизма воспеваает человека как часть Человечества, его чувства и эмоции, а также царящий за ними разум. В.В. Медушевский, определяя музыкальный Классицизм, указывает, что «это уже не проповедь, а восторженное любование интенсивного развития в кристалле результирующей одномоментности, несущей в себе отблеск Божественной красоты» [Медушевский, 2004]. Композиторам в их сочинениях присущи логичность мышления и ясность формы. Представители: И. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен и др.;

– *музыка эпохи Романтизма*. В музыковедении под Романтизмом понимают период в истории Европейской музыки, который условно охватывает 1800–1910 годы. Композиторы–романтики с помощью средств музыки выражали глубину и богатство внутреннего мира человека, отчего

произведения становились более рельефными и индивидуальными. Развиваются камерные жанры: песни, романсы, баллады. Представители Романтизма: Ф. Шуберт, Ф. Шопен, А. Брукнер, Г. Малер (Австрия); Э.Т. Гофман, К.М. Вебер, Р. Вагнер, Ф. Мендельсон, Р. Шуман, Л. Шпор (Германия); Н. Паганини, В. Беллини, Дж. Верди (Италия); Д.Ф. Обер, Г. Берлиоз (Франция); А. Алябьев, М.И. Глинка, А. Даргомыжский, М.А. Балакирев, Н.А. Римский–Корсаков, М.П. Мусоргский, П.И. Бородин, Ц. Кюи (Россия) и др.;

– *импрессионизм в музыке*. Творчество композиторов–импрессионистов обогатило выразительные средства музыки, в частности сферу гармонии, которая достигла большой красоты и утонченности, что отразилось в усложнении аккордовых комплексов. В оркестровке стали преобладать чистые краски и прозрачная фактура. Мелодическая линия часто обращена к песенно–танцевальным жанрам и к элементам музыкального языка Востока. Представители: К. Дебюси, М. Равель, П. Дюк, Ф. Шмитт, Ж. Ж. Роже–Дюкаса и др.;

– *неоклассицизм в музыке*. Под неоклассицизмом понимают не только стилизацию венской классики, но и эстетические реконструкции любых исторических периодов, отличных от Романтизма. По мнению Л.О. Акопяна, «современные комментаторы расширяют понятие неоклассицизма сверх всякой меры, охватывая им всю музыку большей части XX века» [Энциклопедический словарь, 2010]. Представители: П. Чайковский, М. Мусоргский, М. Равель, С. Прокофьев, Э. Сати, А. Онеггер, И. Стравинский, П. Хиндемит, Ф. Пуленк и др.;

– *музыка XX века*. Окончание тысячелетия – это время, когда технологии изменили мир, а музыка, как неотъемлемая часть человеческой жизни, также претерпела изменения. Многие музыкальные правила были оставлены композиторами в стороне, а на смену им пришли смелые темы и

новые способы их выражения. Представители: А. Щенберг, Я. Сибелиус, С. Рахманинов, С. Прокофьев, И. Стравинский, Д. Шостакович, Б. Барток и др.;

– *classical crossover*. Особенностью данного стиля является сочетание элементов гармонии Классицизма с поп, рок и электронной музыкой. Classical crossover играет в культурном мире важную роль – популяризирует классическую музыку 17–20 столетий. Классические приемы использовали в своих композициях группы «Elend» и «Secret Garden», композиторы Л. Эйнауди, Я. Тьерсен, исполнители Л. Поворотти, П. Доминго, Х. Каррерос, В. Зинчук, ДиДюЛЯ и др.

Стоит отметить взаимосвязь между описанными выше стилями. По словам Д.С. Лихачева: «первичный стиль Ренессанс обращается к первичному стилю – к античности, другой первичный стиль, Классицизм – к античности и Ренессансу, вторичный стиль барокко тянется к готике, романтизм – и к барокко, и к готике» [Лихачев, 1973].

В разработке понятия «музыкальный интерес» большая роль принадлежит А.И. Сохору. Он классифицирует музыкальный интерес по предметам («какой–то вид музыкального творчества или искусства, либо какой–то круг музыкальных произведений»), по содержанию (общественные, личные), по носителю (коллективные, индивидуальные) [Сохор, 1970, с. 96].

Для более полного раскрытия сущности интереса к классической музыке у подростков необходимо выявить его функции. Понятие «функция» употребляется в естественных и гуманитарных науках. Согласно словарным определениям под «функцией» понимается явление, которое зависит от другого явления и изменяется вместе с ним. [Ожегов, 1986, с. 746]. С точки зрения философии «функция» (от лат. *functio* – совершение, исполнение) – это отношение двух объектов, при котором изменение одного объекта способствует изменению другого [Философский энциклопедический словарь, 1997, с. 719]. В рамках данного исследования под функцией мы понимаем

интегральную характеристику целого объекта, зависящую от его внутренних качеств.

Исходя из содержания понятия интереса, а также специфики формирования интереса у подростков, мы определили **функции** интереса к классической музыке у подростков: ценностная, когнитивная и регулятивная.

Мы определили, что *ценностная функция* «проявляется в формировании эмоционально–ценностного отношения, при котором подросток трактует классическую музыку как неотъемлемую часть мировой музыкальной культуры» [Семенов, 2014, с. 183]. По мнению М.С. Кагана, для формирования ценностей необходимо духовное общение, при котором нет учителей и учеников, а только лишь равные друг другу участники деятельности [Каган, 1988]. Е.В. Бондаревская считает, что ценность – это то, что люди признают стоящим над всеми, к чему нужно стремиться и относиться с почтением [Бондаревская, 1995].

В своем исследовании ценностное отношение подростков к классической музыке мы рассматриваем как устойчивое образование личности, в основе которого: осознание значимости классического музыкального искусства; положительное отношение к образцам мировой и отечественной классической музыки; направленность на практическую реализацию сформированных ценностей.

Слабое проявление ценностной функции характеризуется недостаточным приятием классической музыки. Подросток не отвергает классическую музыку совсем, но и не видит в ней личной ценности. Например, Шамиль (15 лет), анализируя фрагмент «Мазурки» В.А. Моцарта, считает музыку слишком сложной: «Музыка мне не очень понравилась, она слишком сложная для понимания, а это делает ее не очень интересной».

При нормальном проявлении ценностной функции происходит переосмысление эстетических ценностей подростка, он выбирает для себя близкие по образному наполнению произведения классической музыки.

Например, Ольга (16 лет), анализируя фрагмент Симфонии № 5 Л. Бетховена, обращает внимание на актуальность идеи, которую композитор воплощает средствами музыки.

В связи с вышесказанным исследователи С.Г. Корлякова, Л.А. Филимонюк, Т.В. Горбачева и др. отмечают, что в современной школе начинают предприниматься попытки «внедрения обучения, например, игре на синтезаторе взамен фортепианным классам» для повышения интереса к музыкальным занятиям [Корлякова, 2014, с. 280].

Чрезмерное проявление данной функции проявляется в оценке классической музыки как единственно допустимой для прослушивания, при этом другие направления мировой музыки не представляют для подростка ценности. Например, Анастасия (15 лет), считает, что музыка только тогда интересна, когда она написана для исполнения симфоническим оркестром: «Любая хорошая музыка должна исполняться симфоническим оркестром, даже народная, потому что симфонический оркестр украшает звучание любого музыкального произведения».

Нами выявлено, что когнитивная функция, «заключается в обогащении и систематизации знаний об особенностях классической музыки и понимании семантики музыкального языка» [Семенов, 2014, с. 183]. О важности воспитания в музыкальной педагогике «интеллектуально развитого слушателя» говорил Б.В. Асафьев [Асафьев, 1973, с. 13]. Понимание особенностей исторических эпох классической музыки повышает эрудицию подростка, а также позволяет составлять грамотные суждения относительно музыкальной культуры.

Мы согласны с Б.М. Тепловым, который подчеркивает, что процесс познания музыкальных звуков требует таких чувств, которые не являются переживаниями. Это чувство ритма, ладовое чувство, чувство формы, гармонии и др., то есть переживать музыку нужно не только эмоционально, но и понимать содержание [Теплов, 1948]. При этом, Т.А. Затымина

указывает на тот факт, что «интерес подростков направлен не к тому, чтобы зафиксировать в своем сознании отдельные научные знания о музыке, а к тому, чтобы найти в музыке ответы на смысло-жизненные проблемы» [Затямина, 2012, с. 26].

Подросток, который предпочитает классическую музыку, порой подвергается насмешкам со стороны более «продвинутых» в музыкальных предпочтениях сверстников. Например, подростки, предпочитающие рэп, часто высмеивают любителей классической музыки, упрекая их в увлечении забытыми жанрами, считая рэп–культуру изобретением современности. Однако рэп представляет собой часть традиции устного рассказа. Эта традиция много веков назад зародилась в Африке, и ее примером служит западноафриканский гриот (трубадур, рассказчик), который под аккомпанемент перкуссии развлекал аудиторию пересказами истории племени или сообщал последние новости. Со временем читка под музыку стала появляться в джазе и госпелах. Эти жанры использовал в своей опере «Порги и Бесс» композитор–классик Дж. Гершвин. Узнав о более чем почтенном возрасте рэпа, а также его проникновении в классику, любители этого направления начинают более уважительно относиться к сверстникам, предпочитающим классическую музыку.

Слабое проявление данной функции представлено разрозненными знаниями об эпохах классической музыки, при этом подросток слабо оперирует основными понятиями (образ, стиль). Например, Оксана (15 лет), имеет слабое представление о музыкальной терминологии, в частности отождествляет понятия «музыка» и «мелодия»: «Музыка красивая, особенно та музыка, которую играет пианино».

Нормальное проявление характеризуется формированием знаний о специфике классической музыки, о ее месте в мировой музыкальной культуре, при этом в устных и письменных ответах подростки используют основные понятия. Например, Александра (16 лет) демонстрирует

необходимый уровень владения музыкальной терминологией и знания музыкальных направлений: «Мелодическая линия произведения очень протяжная, похожая на песню. Такой тип мелодии часто используется композиторами–романтиками, это же объясняет грустный характер произведения)». Большое значение для необходимого уровня владения музыкальной терминологией имеют практические занятия, так как по утверждению С.Г. Корляковой и А.Г. Островерхов именно в исполнительской деятельности более продуктивно развиваются музыкальные способности, так как в ней «задействовано намного больше процессов психического отражения (в частности, зрительное восприятие, психомоторика)» [Корлякова, 2013, с. 81].

Чрезмерное проявление данной функции отражается в избытке музыкальной терминологии в ответах, которая не отражает или отражает в недостаточной мере образное содержание музыки.

Наши исследования показали, что *регулятивная функция* «проявляется в саморегуляции интереса к классической музыке, а также в творческой деятельности подростка» [Семенов, 2014, с. 183]. Б.С. Асафьев отмечает огромное воспитательное значение творчества, и отмечает способность творчества содействовать более глубокому освоению музыкального материала [Асафьев, 1965]. К главной задаче регулятивной функции интереса к классической музыке относится укрепление социального равновесия подростков, предпочитающих различные музыкальные направления. По утверждению Т.А. Затыминой, музыка включает самого человека, как объективная реальность «он уже очеловечен, поэтому во взаимодействии с музыкой ребенок уже «вписан» в эту объективную реальность, он соприкасается с Другим как с собой, только потенциальным» [Затымина, 2015, с. 108–109].

При слабом проявлении наблюдается слабое желание участвовать в устном обсуждении произведений классической музыки, а также в

письменном анализе прослушанного фрагмента. Подросток с трудом вовлекается в музыкально–творческую деятельность. Например, Максим (16 лет) часто замечает, что процесс обсуждения прослушанной музыки ему не важен: «...мне достаточно просто послушать музыку без обсуждений и разборов».

Нормальное проявление характеризуется активным участием подростка в письменном либо устном обсуждении прослушанного музыкального фрагмента, а также плодотворным участием в музыкально–творческой деятельности, при которой сама классическая музыка, по справедливому замечанию Т.А. Затыминой, выступает «условием для формирования мотивационной направленности подростков» [Затымина, 2015, с. 41]. Например, Наталия (15 лет) считает, что любая музыка заслуживает отдельного разговора: «Я не понимаю, когда люди говорят, что о музыке не стоит говорить. На мой взгляд, поделиться впечатлениями – это очень увлекательный процесс». Ольга (16 лет), замечает, что творческая деятельность помогает более детально понять процесс сочинения музыки: «Я на время почувствовала себя настоящим композитором, и мне понравилось, хотя я и поняла, как трудно сочинять даже самую простую песенку».

Чрезмерное проявление регулятивной функции отражается на желании подростка участвовать только в обсуждении и музыкально–творческой деятельности, без обогащения терминологического аппарата и словаря эмоциональных состояний. Например, Владимир (16 лет) считает, что говорить о музыке можно с кем угодно на высоком уровне: «А мне кажется, что слов, которые я знаю, достаточно для выражения моего отношения к музыке». Иван (16 лет): «Музыку нужно сочинять, а исполнять будут только желающие. Я хочу сочинять песни».

Регулятивная функция тесно взаимодействует с ценностной функцией. По словам Л.В. Выготского, самой крепкой формой поведения является та, которая связана с эмоцией, так как «эмоциональная реакция оказывает

существенное влияние на все формы нашего поведения» [Выготский, 1991, с. 140–141].

Анализ функций помогает выявить сущностные характеристики формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе. В рассмотрении структуры компонентов интереса к музыке мы также не находим единой позиции. Так, А.Н. Сохор, В.Н. Банников, Т.В. Красноперова, Е.И. Бурлина выделяют такие компоненты интереса к музыке, как интеллектуальный, эмоциональный и волевой; Ю.И. Кривошеев в своих исследованиях опускает волевой компонент и вводит творческий. Ю.В. Таланова в свою очередь предлагает действенно–практический компонент наряду с интеллектуальным и эмоциональным.

Мы определили, что интерес к классической музыке проявляется через структуру, включающую в себя следующие объединенные друг с другом компоненты: *аксиологический* (ценностное восприятие произведений классической музыки, вызывающих эмоциональный отклик), *гносеологический* (осознанный выбор произведений классической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.) и *рефлексивный* (самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений классической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками), образующие целостное единство.

Ценностная функция реализуется *аксиологическим компонентом*, который «отражает выбор и освоение высокохудожественных произведений, которые вызывают эмоциональный отклик» [Семенов, 2014, с. 183]. Его роль является определяющей в сфере общения субъекта с музыкой, в достижении успеха в музыкальной деятельности. Воплощение аксиологического компонента взаимосвязано с гносеологическим и рефлексивным компонентами. Так о гармоническом сочетании рационального и

эмоционального говорили многие выдающиеся педагоги–музыканты: А.Г. Рубинштейн, В.И. Сафронов, И.Г. Гофман и др. Благодаря общению с высокохудожественными классическими образцами у подростков по утверждению О.В. Башлай «музыкально эстетическое сознание» [Башлай, 2013, с. 11]. Н.А. Тарасьян подчеркивает, что важно «понимать соотношение духовной составляющей с такими явлениями, как разум, интеллект» [Тарасьян, 2012, с. 159].

Когнитивная функция дает возможность предположить о наличии *гносеологического компонента*, который, как показывают результаты нашего исследования, «обеспечивает полное и глубокое восприятие классической музыки, создает условия «погружения» в музыкальный образ сочинения». Гносеологический компонент отражает также «степень духовно–практического освоения классической музыки как искусства, умение понять семантику музыкального языка, а также линий исторического развития музыки через жанры стили и формы» [Семенов, 2014, с. 183]. Наличие рационального начала способствует более глубокому восприятию музыкального произведения.

Регулятивная функция реализуется *рефлексивным компонентом*, который характеризуется самостоятельной исследовательской активностью в поиске произведений классической музыки для прослушивания. Мы отметили, что данный процесс «снижает конфликтные ситуации в подростковой среде, которые связаны с различными музыкальными предпочтениями» мальчиков и девочек-подростков, а также способствует более доверительному и дружественному общению их между собой [Семенов, 2014, с. 183].

Взаимосвязь функций интереса к классической музыке у мальчиков и девочек-подростков в общеобразовательной школе и проявление их через логично организованную систему компонентов отражает структуру

изучаемого феномена. Структура интереса к классической музыке у подростков отражена в таблице 1.

Таблица 1

Структура интереса к классической музыке у подростков

Функции	Компоненты
Ценностная (эмоционально–ценностное отношение к классической музыке и ее трактовка подростком как неотъемлемой части мировой музыкальной культуры)	Аксиологический (ценностное восприятие произведений классической музыки, вызывающих эмоциональный отклик)
Когнитивная (система знаний об особенностях классической музыки и понимание семантики музыкального языка)	Гносеологический (осознанный выбор произведений классической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.)
Регулятивная (умение отличать фрагменты классической музыки в современных музыкальных обработках от примитивных продуктов музыкального шоу–бизнеса)	Рефлексивный (самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений классической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками), образующие целостное единство.

Мы выделили следующие *сущностные характеристики* интереса к классической музыке у подростков:

- 1) получение подростками эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки
- 2) способность самостоятельного соотнесения образной формы произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями;

3) исследовательская активность, выражающая при выполнении творческих заданий музыкально–эстетической деятельности на уроках музыки и внеурочных занятиях [Семенов, 2014 с. 184].

Т.А. Затымина утверждает, что в целостном образе музыки «...культура может быть представлена созерцательно или деятельно, целенаправлено или рассредоточено, но она всегда присутствует как ее дыхание» [Затымина, 2012, с. 226]. В своем исследовании мы не разграничиваем понятия «музыкальный интерес» или «интерес к музыке» и употребляем в зависимости от контекста как синонимы. Мы опираемся, в первую очередь, на положение, где данное понятие рассматривается с позиции ценностного состояния. Анализ работ Н.Н. Гришановича, Н.Г. Морозовой, В.И. Петрушина, Т.Ю. Свистельниковой, Г.С. Тарасова и др., а также результаты собственного исследования дали основание для формулировки определения. Таким образом, под интересом к классической музыке мы понимаем *целостное динамическое образование личности подростка, включающее способность к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарные знания в области классической музыки и музыкально–эстетическую творческую деятельность* [Семенов, 2014, с. 183].

1.2. Гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе

Совместное или раздельное обучение мальчиков и девочек является предметом исследования многих ученых (Г.М. Бреслав, В.Д. Еремеева, Н.Ю. Ерофеева, З.В. Козловская, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, А.Л. Сиротюк, И.А. Тупицына, Б.И. Хасан, С.А. Шаронова и др.). Исследователи обращают внимание на разницу в формировании личности ребенка при раздельном и совместном по полу обучении, а также, какое обучение создает наиболее

благоприятные условия для самореализации мальчиков и девочек и способствует их социализации в обществе.

Е.Н. Каменская утверждает, что с помощью организации гендерного поведения можно «сформировать представления о самореализации личностного потенциала, стимулировать к самосовершенствованию женской и мужской индивидуальности, обладающей внешними и внутренними собственными достоинствами, своеобразием, неповторимостью, образующими гармонию, взаимодополнительность, целостность во взаимоотношениях, формировать модели культурного гендерного поведения, формировать способности к саморегуляции гендерного поведения» [Каменская, 2012, с. 55].

При рассмотрении отдельного и совместного обучения наблюдается ряд противоречий. Л.П. Шустова утверждает, что отдельное обучение детей по половому признаку является причиной торможения развития гендерных отношений, а также препятствует позитивной социализации, приводя к формированию стереотипных гендерных представлений. В то же время совместное обучение способствует «нейтрализации полов», препятствует гармонизации межполовых отношений, феминизируя мальчиков и маскулинизируя девочек. Помимо этого, совместное обучение приводит к лучшему пониманию гендерных особенностей (биологических и социальных) мальчиков и девочек, к взаимопониманию между полами. При этом автор подчеркивает и целесообразность отдельного обучения [Шустова, 2006].

В.А. Геодакян считает, что дифференциация полов возникла вследствие конфликта двух противоположных тенденций. Первая – потребность системы в сохранении уже созданного, в закреплении признаков, которые выгодны, и их передача по наследству. Вторая тенденция заключается в поиске изменений, которые необходимы для дальнейшего прогресса. Описанные тенденции отражаются в использовании деления на

мужские и женские особи практически всех существ, при этом женщины представляются носителями консервативных признаков, а мужчины эволюционных. Педагогическое развитие без учета половых особенностей, по мнению В.А. Геодакяна, обрекает воспитанников на одностороннее развитие [Геодакян, 1983].

Однако раздельное обучение порой становится препятствием для формирования у учащихся коммуникативных навыков, которые необходимы мальчикам и девочкам для дальнейшего успешного их взаимодействия. Учитывая отрицательные моменты раздельного обучения, исследователи считают, что процесс образования будет более эффективным в общеобразовательных заведениях, в которых учитываются гендерные особенности учащихся (Ш. Берн, Э. Маккоби, К. Жаклин, Д. Майерс, И.С. Кон, Л.И. Столярчук, С.А. Коробкова, Н.И. Роговская, М.А. Толстых, Л.В. Штылева и др).

Под «гендером» (от англ. *gender* – род, пол), вслед за Е.Н. Каменской, И.С. Клециной, Л.И. Столярчук и др., мы понимаем социокультурный конструкт, который отражает не биологическую обусловленность, а социальную детерминанту особенностей мужчин и женщин и их взаимоотношения.

Для представления о гендерных особенностях интереса к классической музыке у подростков необходим анализ данного понятия, а также рассмотрение понятия «гендерный подход». Согласно словарным определениям гендерный подход выступает родовым признаком такой политической культуры, которая свойственна активной демократии. Суть гендерного подхода – это учет интересов обеих социально–половых групп [Словарь гендерных терминов]. В докладе Социального и Экономического Совета ООН гендерный подход – это процесс оценки мероприятия, исходя из его оценки влияния на мужчин и женщин. Интересы и опят женщин и мужчин должны стать неотъемлемым критерием в процессе разработки

общей концепции [Ниёманис, 2005]. По утверждению Е.Н. Каменской, гендерный подход направлен в первую очередь на формирование «нравственной личности, способного к максимальной самореализации и раскрытию своих способностей» [Каменская, 2013, с. 11]

Гендерный подход предполагает учет гендерных особенностей учащихся. С точки зрения философии гендерные особенности рассматриваются на основе трех подходов, которые базируются на идеях дуализма, феминизма, андрогинной природы человека.

Дуализм предполагает господство мужского начала (Аристотель, М.М. Бахтин, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, О. Вейнинггер, В.В. Розанов, Ж.–Ж. Руссо и др.). Исследования, посвященные гендерным особенностям, сводятся к изучению роли женщины в обществе, подчеркивая лидирующее место мужчины. Для культуры значение женщины ограничивалось лишь возможностью каким–либо образом влиять на мужчину (М.М. Бахтин, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.С. Соловьёв, и др.). Ж.–Ж. Руссо подчеркивал, что «первое и самое важное качество женщины – кротость» [Руссо 1981, с. 449]. Взаимосвязь мужчины и женщины, по мнению Ж.–Ж. Руссо, возможна лишь в традиционном соответствии стереотипов маскулинности/феминности [Руссо 1981, с. 473].

Феминизм провозглашает первооснову женского бытия (К. Гулд, С. Хардинг, М. Хинтика и др.). Теоретики феминизма призывают к отказу от понимания мужчины, как носителя рациональности и духовности, а женщины – хаотичного и эмоционального, что значит низкого. Феминизм настаивает на выявлении причин мистификации в философии мужского начала и вторичного положения женщины. Именно феминистские теории являются причиной разделения понятий «пол» и «гендер» [Роговская, 2007]. В настоящее время повышается интерес к феминистским настроениям, так как, по словам С.Т. Баранова, «повсюду женщины стремятся встать вровень с мужчинами, – не просто продекларировать, а

отстоять и практически реализовать свои человеческие и гражданские права» [Баранов, 2012].

Идея *андрогинной* природы человека (М.М. Рубинштейн, О. Вейнингер, В. Флисс и др.) рассматривает понятие «пол» не только со стороны мужской и женский, но и рассмотрение и анализ гармоничных взаимоотношений мужчины и женщины, как двух индивидуальностей.

Для более глубокого понимания гендерного подхода обратимся к таким понятиям, как «гендерная идентичность» и гендерная роль.

Гендерная идентичность – аспект самосознания, который описывает отношение человека себя к определенному полу. Одна из категорий, в которых ребенок осмысливает свое Я, является половая принадлежность. Общество при этом ожидает различного поведения от разнополых детей, по-разному обращаются к мальчикам и девочкам.

Гендерная роль – вид социальной роли, которая выражает социальные ожидания и проявляется в поведении. В рамках культуры гендерные роли описываются благодаря системе половых стереотипов маскулинности и фемининности [Кон, 1981]. Однако Е.Н. Каменская справедливо утверждает, что гендерные стереотипы отрицательно влияют на качество межличностной коммуникации, так как «образ партнера при социальном взаимодействии является схематичным, поверхностным, часто проявляется в более позитивной оценке образа типичного мужчины по сравнению с образом типичной женщины, причем эта тенденция касается оценок, которые дают как мужчины, так и женщины» [Каменская, 2012, с. 256–257].

В настоящее время процесс усвоения гендерной роли описывается с позиции нескольких теорий:

– *психоаналитическая теория*, которая после З. Фрейда соотносит гендерные роли с биологическими факторами. В процессе формирования поведения и представлений личности связывался с сексуальной сферой, где использовались такие понятия как «эдипов комплекс» применительно к

мальчикам и «комплекс Электры» применительно к девочкам. Эти два комплекса проявляются через представления и чувства и выражаются во влечении к противоположному полу (родителю, родственнику). Процесс социализации, по мнению представителей психоаналитической теории, не является ведущим фактором в формировании психологического пола;

– *теория социального научения*, основывается на бихевиоризме и утверждает, что половая роль формируется благодаря позитивным и негативным подкреплением из внешней среды. Так, гендерная роль человека зависит от модели поведения родителей. Представители теории социального научения считают, что ослабление физического контакта матери и сына способствует приобретению последним большей самостоятельности [Коломинский, Мелтсас, 1985, с. 165–171];

– представители *теории когнитивного развития* утверждают, что половая роль является не только следствием социализации ребенка, но и результатом структурирования собственного опыта. Л. Колберг считает, что существенное влияние общества на гендерную роль ребенка начинается только после успешного завершения половой типизации [Репина, 1987, с. 158–165]. Процесс выбора гендерной роли описывается тремя этапами: понимание ребенком существования двух полов; отношение ребенка себя к одному из полов; моделирование ребенком своего поведения, заключающееся в выборе тех или иных форм, свойственных выбранному полу [Клёцина, 1998];

– *новая теория пола*, основывается на утверждении, что половая роль ребенка зависит от ожидания общества. Новая теория пола, «справедливо заостряет проблему социального неравенства полов» [Клёцина, 1987, с. 5–6]. При этом пол врожденный сообщает только о потенциальном поведении человека, а пол психологический усваивается в процессе социализации.

Гендерный подход, отвергая гендерные стереотипы, позволяет мужчинам и женщинам по-новому оценить свои возможности, определяя

дальнейшие перспективы оптимизации межличностных отношений [Клецина, 2004, с. 186]. Реализация гендерного подхода в образовании подростков способна помочь своевременному выявлению социально значимых качеств мальчиков и девочек и в дальнейшем позволит преодолеть неравенства их статусных позиций. [Столярчук, 2014, с. 25]. Определяя педагогическую теорию гендерного подхода, Е.Н. Каменская справедливо называет ее методологической ориентацией в педагогической деятельности, «позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности» [Каменская, 2012, с. 34].

Для нас важно исследование О.А. Константиновой, которая видит цель гендерного подхода в содействии формированию и сохранению индивидуальности личности каждого ребенка с учетом многовариантного фактора пола, который влияет на процесс познания и на повышение результативности обучения. Реализация гендерного подхода к обучению школьников предусматривает:

- учет специфики функциональной асимметрии полушарий мозга у мальчиков и девочек;
- определение индивидуального стиля учебной деятельности и стиля преподавания учителя (мужской, женский, нейтральный);
- анализ стиля изложения учебного материала в учебниках;
- использование богатого методического инструментария, а также тех методов и приемов, которые наиболее соответствуют гендерным особенностям учащихся [Константинова, 2005].

Ряд исследователей дифференцирует обучение и воспитание детей разного пола. Так особенности работы в обучении мальчиков рассматривают

Е.К. Барановская, Л.А. Левшин и др.; в обучении девочек В.П. Нишева, Л.Н. Тимощенко, Н.П. Пономаренко и др.

Психолого–педагогический аспект проблемы пола был рассмотрен в исследованиях таких ученых, как В.В. Абраменкова, И.С. Кон, Д.В. Колесов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.Г. Хрипкова и др. Рассмотрение возможностей учебной, а также внеклассной и внешкольной деятельности с учетом полоролевой специфики находят отражение в ряде диссертационных исследований (Л.Н. Бойкова, Л.Н. Надолинская). Рассматривались условия подготовки учащихся к жизни в семье (В.А. Бойко, Т.В. Виноградова, О.Р. Кунц). К рассмотрению особенностей мальчиков и девочек – младших школьников, подростков и старшеклассников в своих исследованиях обращались М.В. Веденькина, Д.В. Колесов, И.С. Кон, С.А. Коробкова, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др.

Подтверждение правомерности выдвигаемого положения о необходимости учета гендерных особенностей в процессе формирования интереса у подростков мы находим в концепции личностно ориентированного образования В.В. Серикова, где базовым является представление о личности как цели образовательного опыта [Сериков, 1999, с. 27]. В.В. Сериков видит условия личностного развития человека в развитии атрибутивных функций личности, развитии духовной сферы личности, деятельностно-поведенческом развитии, становлении социального пространства, становлении индивидуальности [Сериков, 1999, с. 37].

В.В. Дудукалов в процессе анализа специфики учета гендерных особенностей в исследованиях различных авторов выявил несколько подходов: психологический подход – рассмотрение проблемы с позиций сексологии, физиологии и психологии (С.И. Голод, И.С. Кон, Д.В. Колесов, А.Г. Хрипкова и др.); этический подход – рассмотрение проблемы со стороны нравственно–этических аспектов (О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, В.М. Гоголина и др.); функциональный подход – рассмотрение

проблемы с позиции подготовки молодежи к личной жизни и семейным отношениям (И.В. Гребенников, С.Б. Ковалёв, О.Р. Кунц), к формированию сексуальной культуры (Ю.В. Гаврилов, А.В. Меренков) [Дудукалов, 2002, с. 4].

Осуществлять гендерный подход в образовании подростков – значит строить образовательный процесс с пониманием социального, конструктивного происхождения категорий «мужского» и «женского». Говоря о проблеме гендерной социализации, Л.В. Штылева останавливается на ряде процессов, которые влияют на социум и изменяют парадигму гендерной социализации: изменение культурных стереотипов; трансформации в брачно-семейных отношениях, в которых центром становится индивид, а не семейная группа (Л.В. Штылева).

Мы согласны с утверждением Е.Н. Каменской, что «фундаментальным положением педагогической теории гендерного подхода является анализ конкретных гендерных ситуаций, групповые дискуссии» [Каменская, 2013, с. 66]. Именно гендерные различия в по мнению С.В. Агулиной обучении «неразрывно связаны с речевым поведением и деятельностью, которые влияют на результативность процесса социального обучения» [Агулина, 2012, с. 82]. Специфика учета гендерных особенностей при формировании интереса к классической музыке у подростков включает знания об особенностях подросткового возраста, которые представлены такими научными понятиями, как интерес к противоположному полу, гендерные различия подростков по ряду факторов: биологических, психологических, социальных и педагогических. Ниже мы рассмотрим эти факторы с учетом гендерной дифференциации:

– *биологический фактор*, который влияет на развитие процесса половой социализации детей (И.С. Кон, И.Н. Павлов и др.). Исследователи подчеркивают, что человек является активным участником биологической системы, которая имеет свои особенности и ряд закономерностей.

Биологический фактор связан с физиологией человека, а физиологические стороны личности в свою очередь влияют на появление гендерных различий. Ученые подчеркивают физиологические различия слуха, зрения и т. д. у мальчиков и девочек (В.Д. Еремеева, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.П. Хризман и др.). Физиологические особенности выражаются в тембре голосов мальчиков и девочек.

Голосообразование мальчиков в подростковом возрасте происходит по типу смешанного регистра, это способствует тому, что голос мальчика можно легко отличить от голоса девочки. Изучение особенностей певческого голоса неоднократно привлекали внимание специалистов (В.А. Багадуров, Е.Я. Гембицкая, И.И. Левидов, Д.Л. Локшин, В.М. Металлов, М.А. Румер и др.). В подростковом возрасте голоса мальчиков подвергаются значительным изменениям – мутации. Длительность мутации достигает нескольких лет. В обычной жизни эта перемена не привлекает внимание со стороны. Однако при обучении мальчиков музыке с использованием вокального исполнительства уже в домутационный период необходимо вырабатывать комплекс охранных вокальных навыков, которые необходимы для сохранения и развития голоса [Чернов, 2002].

– *психологический фактор*, который в первую очередь ориентирован на функциональную межполушарную асимметрию мозга, то есть предпочтение правой или левой руки, уха, глаза (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Т.В. Черниговская, Л.С. Цветкова и др.). С.Н. Цейтлин подчеркивает, что межполушарная асимметрия мальчиков ярче выражена и более динамична [Цейтлин, 2000, с. 42]. В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман также выделяют различия в формировании асимметрии мозга у мальчиков и девочек, констатируя факт большего числа левшей среди мужчин. Можно утверждать, что в детстве правое полушарие может быть больше развито у мальчиков, чем у девочек, но уже в подростковом возрасте левое полушарие по уровню

развития и количеству выполняемых функций начинает лидировать у мальчиков (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман).

Среди художников, музыкантов и поэтов встречаются и «левополушарные» типы, что отчетливо проявляется в их поведении. При исследовании асимметрии у профессиональных музыкантов и людей без музыкального образования последние воспринимали мелодии преимущественно правым полушарием, а музыканты – левым. Таким образом, люди без музыкального образования воспринимают музыкальное искусство на эмоциональном уровне, а музыканты уже используют свои знания и логику, анализируя при этом музыку и качество ее исполнения [Еремеева, 1998].

– *социальный фактор*, который выражается в социальных стереотипах, принятых в обществе и в соответствующем воспитании детей разного пола (В.С. Агеев, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, Д.В. Колесов, М.Х. Мелгас, И.Ф. Мягков, Т.А. Репина, И.И. Семёнова, Л.И. Столярчук, А.Г. Хрипкова и др.). Система общего образования является мощным средством воспроизведения социальных отношений, так как школьнику–подростку диктуют определенные правила поведения, которые способствуют усвоению гендерных ролей (исторически сложившиеся традиции, обычаи, нравы, влияющие на сегодняшнюю судьбу девочки–девушки–женщины, мальчика–юноши–мужчины).

– *педагогический фактор*, который выражается в воспитании мальчиков и девочек в различных социальных контекстах. Под социализацией в педагогике понимают «процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности» [Клецина, 2003, с. 67–78].

Педагогический фактор проявляется в двух аспектах: первый аспект – создание условий самоактуализации в разнообразных видах деятельности

(интеллектуальной, трудовой, творческой); второй аспект – это формирование адекватного отношения девочек и мальчиков к противоположному полу. К педагогическим факторам, которые приводят к гендерной дифференциации, относятся также определенные традиции и культурные аспекты, в рамках которых проходит жизнь и культурная деятельность общества, а также поведение родителей и педагогов, гендерные роли которых подростки используют как пример для личного подражания.

Интересы мальчиков–подростков

Все, что касается уличной жизни, близко для мальчиков, поэтому они с удовольствием увлекаются такими *спортивными играми*, как футбол, баскетбол, хоккей, а также гимнастикой, бодибилдингом и боевыми искусствами. Спортивные увлечения предоставляют возможность мальчикам–подросткам показать свое превосходство и утвердиться за счет силы. Стоит отметить, что такое стремление определяется спецификой самого спорта, где физическое превосходство над противником является необходимым условием для достижения победы в ходе спортивных состязаний. То есть именно то, что определяется как агонистическое начало (состязательность) игровой деятельности. Увлечение подростков спортивными играми можно использовать на первых этапах формирования интереса к классической музыке в общеобразовательной школе, в качестве объекта, вызывающего любопытство.

Не менее популярными среди мальчиков–подростков являются *компьютерные игры*. Результат увлечения компьютерными играми неоднозначен. С одной стороны, подростки, играющие в компьютерные игры, отличаются широтой кругозора и развитым воображением, что положительно сказывается на усвоении учебного материала. С другой стороны, появляется опасность, что киберпространство заменит мальчику–подростку реальную жизнь, так как, отходя от жизненных проблем, погружаясь в игровой мир, подросток начинает чувствовать себя хозяином

положения. При этом исследования показывают, что подростки, которые увлекаются компьютерными играми, проявляют меньше интересов в гуманитарной области – в музыке, в литературе, в изобразительном искусстве [Цымбалюк, 2010, с. 205].

Однако в компьютерных играх часто используется классическая музыка (например, игры–стратегии «Warhammer», «SW KotoR»), что может быть использовано для возникновения любопытства мальчиков–подростков на уроках музыки и во внеурочное время в общеобразовательной школе.

Общение со сверстниками является важным для мальчика-подростка, так как оно способствует его становлению, как личности. Однако зачастую общение носит поверхностный характер, так как по утверждению С.Т. Баранова и Л.В. Нестеровой, мальчики, как представители мужского пола «более скрыты для всех, нежели женщины» [Баранов, Нестерова, 2013, с. 63]. По–настоящему раскрыться мальчику помогает его ближайший круг друзей, который объединяется на основе общих интересов и чаще всего сохраняется на протяжении очень долгого времени. Такая специфика поведения объясняется следующим образом: во–первых, общение для подростка – это важный информационный канал, по которому подростки узнают о тех вещах, которые им не могут объяснить родители; во–вторых, групповая форма общения способствует выработке навыков социального взаимодействия, а также умения соотносить личные интересы с общественными интересами; в–третьих, групповое общение – это специфический вид эмоционального контакта [Мудрик, 1984]. От принадлежности к той или иной группе сверстников зависят и музыкальные интересы подростка, что необходимо учитывать при формировании интереса к классической музыке.

Круг общения способствует появлению интереса к *кинофильмам и музыке*, которые занимают не последнее место в жизни подростка. В современных условиях, помимо общения со сверстниками, интересы подростков к музыке формируются под воздействием средств массовой

коммуникации, что зачастую приводит к потреблению «рыночных» музыкальных образцов, которые не всегда отличаются высоким качеством [Черкашина, 2007, с 51.].

При формировании интереса к классической музыке у подростков необходимо учитывать его личные музыкальные интересы и выстраивать образовательный процесс, опираясь на значимые для подростка объекты (Л.А. Мазель, В.А. Цукерман). В.А. Цукерман подчеркивал, что изучаемое музыкальное произведение должно иметь связи не только с жизнью, но и с музыкальными предпочтениями личности, оно должно быть осознано в связях с исторической действительностью, с родственными музыкальными явлениями [Мазель, 1967, с. 79].

Желание мальчиков-подростков иногда отдохнуть в чисто «мужском» обществе приводит к появлению интересов, связанных с *настольными играми и увлечениями досуга* (бильярд, боулинг, бассейн). Стоит отметить, что такое времяпрепровождение позволительно только в компании близкого круга друзей.

Интересы девочек-подростков

Девочки–подростки, как и мальчики, увлекаются *спортом*, однако в спортивной деятельности они преследуют другие цели. Если спорт для мальчиков – это возможность выразить себя благодаря физической силе, то девочки видят в спорте возможность следить за своей фигурой. Поэтому многие девочки, которые занимаются спортом, останавливают свой выбор на фитнесе или хореографии. Занятия фитнесом и хореографией в основном проходят под музыкальное сопровождение, если же говорить о занятиях бальными танцами, то в качестве музыкального сопровождения чаще всего используется классическая музыка. Таким образом, для успешного формирования интереса к классической музыке необходимо учитывать спортивные интересы девочек-подростков.

Помимо спортивных увлечений, девочки часто проявляют интерес к *художественному творчеству*: пишут стихи, посещают художественную школу, интересуются дизайном. Девочкам–подросткам, знакомым с художественными произведениями проще понять и художественное произведение музыки, в том числе и классической. Для наиболее успешного формирования интереса к классической музыке возможно использование похожих сюжетов с произведениями других видов искусств. Например, музыка и литература (П.И. Чайковский «Евгений Онегин» и т.д.), музыка и изобразительное искусство (А.П.Бородин «Богатырская симфония»), музыка и архитектура (Б. Барток «Замок Синей бороды»).

Книги и кинофильмы с романтическим содержанием представляют интерес для большинства девочек–подростков. Девочки вживаются в образ главной героини и начинают проживать ее жизнь, чувствуя мир ее сердцем. Учитывая тот факт, что современное кино – продукт интеллектуальной деятельности многих профессий (режиссер, художник, композитор и т.д.), можно утверждать, что девочки–подростки обращают внимание и на музыкально оформление любимого фильма или сериала [Райт, 2012].

В современном киноискусстве часто используется музыкальное сопровождение классической музыкой, или музыкой, написанной в стиле классики (с использованием инструментов симфонического оркестра). Например, классическая музыка используется в таких современных кинофильмах, как «Остров Проклятых», 2010 год, режиссер М. Скорсезе (Г. Малер «Квартет для струнных а–moll»), «Зеркала», 2008 год, режиссер А. Ажа (И. Альбенис «Астурия»), сериал «Интерны», 2010–2013 гг, режиссер М. Пежемский (музыка И.–С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Бетховена и др.). Музыка, написанная в классическом стиле, используется в таких известных фильмах, как «Пираты Карибского моря», «Сумерки», «Начало», «Аватар», «Властелин колец» и др. По оценке исследователей, как минимум в половине современных фильмов и сериалов в той или иной степени используется

классическая музыка (Д.А. Журкова, П.В. Рагин и др.). Музыка из кинофильмов, которые интересны подросткам, целесообразно использовать для знакомства с классической музыкой и на начальных этапах формирования интереса к классической музыке.

Общение девочек-подростков между собой успешно проходит не только в реальной жизни, но и в жизни виртуальной – в жизни современных девочек–подростков огромное значение имеет интернет, а именно социальные сети. Особенно ответственно девочки относятся к созданию блогов, в отличие от мальчиков, которые отдают предпочтение визуальной информации. Оформление личного блога для девочки-подростка также важно, как и оригинальность одежды [Кон, 2010]. Опираясь на интересы подростков, как девочек, так и мальчиков в виртуальном пространстве, мы приходим к выводу, что формирование интереса к классической музыке будет более эффективным с привлечением социальных сетей как значимого средства.

Сам процесс обучения в общеобразовательной школе воспринимается девочками и мальчиками по-разному. Девочки спокойно относятся к формам и содержаниям учебной работы, в то время как мальчики ярко проявляют негативное отношение не только к определенным предметам, которые кажутся им слишком сложными или ненужными, но и к школьному обучению вообще.

Кроме того, сама готовность к уроку мальчиков и девочек оценивается неодинаково (Д.В. Колесов, Н.Н. Куинджи, Л.А. Сиротюк и др.). С самого начала занятия девочки достаточно быстро включаются в работу. В то же время мальчики достаточно медленно набирают оптимальный уровень работоспособности. В тот момент, когда мальчики достигают своего пика, внимание девочек уже значительно ослаблено. Учителя строят урок таким образом, чтобы пик работоспособности совпадал с самой трудной частью материала, и зачастую учитывается пик работоспособности именно девочек.

Следовательно, пик работоспособности мальчиков и ключевой материал урока часто не совпадают [Роговская, 2007, с. 100].

Разным образом на работе мозга подростков разного пола сказывается и утомляемость. Так у мальчиков слабеют левополушарные процессы (речевое мышление, логические операции), а у девочек страдают правополушарные процессы (образное мышление, пространственное определение, эмоциональное самочувствие) [Геодакян, 1983].

Проанализировав теорию и практику проблемы учета гендерных особенностей в учебно–воспитательном процессе, опираясь на работы В.А. Геодакяна, В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман, В.Е. Каган, Д.В. Колесовой, И.С. Кон, В.А. Москвина, Н.И. Роговцевой, Л.И. Столярчук, Н.Г. Пушкарева и др., а также учитывая результаты собственных исследований, мы выделяем характеристики гендерных особенностей интереса к классической музыке у подростков.

У большинства *мальчиков* более развито *левое полушарие* (В.С. Агеев, Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская, Т.П. Машихина, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук), что обеспечивает конкретно-образный характер познавательных процессов и позволяет распознавать и анализировать музыкальные образы, структуру и форму.

По наблюдениям С.Н. Цейтлин межполушарная асимметрия мозга более динамична именно у мальчиков [Цейтлин, 2000, с. 42]. Доминантность левого полушария отражается на типе восприятия музыкального произведения: мальчики в основном оперируют категориями и понятиями, используют в ответах теоретические обобщения и классификации. Левое полушарие способствует обработке поступающей информации путем последовательного накопления и рассмотрения самостоятельных единиц [Цыпин, 1994, с. 89].

Эмоциональные показатели у мальчиков

Мальчики отличаются эмоциональной сдержанностью, что также отражается в конкретных и поверхностных отношениях со сверстниками. Круг общения мальчиков нередко ограничивается несколькими группами сверстников, однако нередко мальчики стремятся стать членами коллектива старшеклассников. В этом стремлении мальчик–подросток зачастую не выражает своих музыкальных вкусов открыто, предпочитая общение с музыкой, которая популярна в кругах старших товарищей. Например, Андрей (15 лет) говоря о клубной музыке, уточняет, что она не столько привлекательна лично для него, сколько популярна в компании его друзей, поэтому «...ее просто необходимо слушать, даже если просто из уважения».

Интеллектуальные показатели у мальчиков

У мальчиков преобладает наглядно–образное мышление, которое позволяет судить о предмете или явлении целостно, что проявляется в восприятии музыкального произведения как целостного объекта искусства. Особенности восприятия мальчиков активизируют непроизвольное запоминание эмоционально окрашенных музыкальных фрагментов. Например, Иван (16 лет) при прослушивании «Романса» Г.В. Свиридова обратил внимание на куплетно–вариационную форму произведения, при этом музыкальный образ был рассмотрен недостаточно: «Музыка становилась все громче с каждым повторением, словно кто–то пел песню и с каждым куплетом к нему присоединялись другие певцы».

Деятельностные показатели у мальчиков

В деятельности мальчикам присущ дух соревновательности и справедливой борьбы. Это предполагает выбор форм работы на уроке, в которых есть возможность соревнования и определение победителей. Исследователи отмечают, мальчики менее дисциплинированы и более возбудимы на уроках. В обучении необходим высокий темп работы, при

повторении или закреплении музыкального материала мальчики могут потерять внимание к учебному процессу.

Большое значение для формирования интереса к классической музыке у мальчиков–подростков имеет эффект устойчивости первого впечатления [Омельяненко, 1993]. Эффект первого впечатления, то есть то мнение о музыкальном направлении или жанре, которое сложилось у мальчиков в первые минуты общения с музыкой, способно длительное время влиять на дальнейшую оценку подобных музыкальных произведений. Эффект первого впечатления может проявиться и при знакомстве с творчеством определенного композитора-классика. Эффект первого впечатления может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в процессе формирования интереса к классической музыке у мальчиков–подростков. Например, Владимир (15 лет) утверждает, что классическая музыка скучная, вспоминая первое знакомство с творчеством И.-С. Баха: «Я помню, как мы в детском саду ходили на концерт органной музыки и было очень скучно. Музыка, которую там играли, была нудная и очень длинная. С тех пор я не люблю классическую музыку и не слушаю ее совсем».

У большинства *девочек* более развито *правое полушарие*, обеспечивающее склонность к абстрагированию и обобщению, что проявляется в акценте на эмоциональной окраске музыкального образа.

Исследователи отмечают, что специализаций правого полушария выступает целостный образ, а также взаимосвязь средств музыкальной выразительности: мелодии, ритма, гармонии, формы и т.д. Без сложной интеллектуальной деятельности совокупность всех музыкальных событий, которые совершаются внутри звукового процесса, невозможно осмыслить. Правополушарные стратегии предполагают конкретность, а также заострение внимания на единичных явлениях; они тяготеют к точности восприятия и аналоговому осмыслению музыкального произведения.

Качества, описанные выше, характеризуют слушателя с образным типом музыкального восприятия [Цыпин, 1994, с. 88–89].

Эмоциональные показатели у девочек

С психологической стороны для девочек большое значение имеет внутренний мир человека. Межличностными отношениями определяется ядро самосознания. Для девочек–подростков группы или сообщества по интересам являются неотъемлемой частью жизни, той площадкой, где они могут общаться друг с другом, проявлять активность и демонстрировать свои таланты. К новым брэндам или моде девочки относятся более благосклонно, чем мальчики. При этом каждая девочка в своем кругу объявляет о своей покупке или находке. Таким образом, определенные правила группы могут препятствовать развитию музыкального вкуса у тех девочек, которые находятся под влиянием подруг. Например, Елена (16 лет) утверждает, что слушает зарубежную эстрадную музыку по рекомендации подруги: «Мне пока еще не очень нравятся эти песни, потому что я не понимаю их содержания, но думаю, что скоро смогу по–настоящему оценить творчество этой группы... [которую] мне посоветовала подруга». Таким образом, условно можно выделить две группы девочек: те, которые подвержены влиянию подруг, и те, которые скорее сами повлияют на кого–либо, чем попадут под чужое влияние.

На протяжении всего подросткового периода девочки опережают мальчиков в развитии эмоционального интеллекта [Давыдова, 2011]. Вместе с тем девочки очень чувствительны к колебаниям эмоционального климата в классе и остро реагируют на нейтральную позицию учителя при борьбе за лидерство кого–либо из учеников [Казаков, 1989, с. 377–378].

Интеллектуальные показатели у девочек

У девочек информация, которая поступает в левое полушарие, обрабатывается значительно медленнее и последовательнее, чем у мальчиков. Произвольная память позволяет девочкам запомнить нужные, по

мнению девочек, элементы музыкального языка, влияющие на создание музыкального образа. Вследствие описанных особенностей девочки более детально изучают музыкальное произведение, обращая внимание на значимые для них самих фрагменты. Например, Надежда (16 лет) при прослушивании «Романса» Г.В. Свиридова детально описала эмоциональное содержание музыкального образа, но не указала структуру произведения: «Очень красивое произведение, оно не может никого оставить равнодушным. Все переживания героев перепутаны метелью, которая может оказаться и вовсе не природным явлением, а только сравнением с чувствами человека».

Деятельностные показатели у девочек

В деятельности девочки тяготеют к взаимопомощи, соревновательны только на уровне межличностных отношений. В качестве наиболее эффективных форм работы являются групповые методы, без последующего выявления победителей. Большинство девочек избегает попадать в компанию старшеклассниц, но охотно входят в компанию мальчиков. В общеобразовательной школе девочки чаще всего стараются заслужить авторитет успехами в учебе и примерным поведением [Казаков, 1989, с. 377–378].

На практике чаще всего гендерный подход реализуется в отдельно–параллельных классах для мальчиков и девочек внутри одной школы, что позволяет учащимся при необходимости объединяться в единый коллектив. В психолого-педагогической, а также методической литературе встречаются работы, посвященные гендерному подходу на уроках русского языка, литературы, иностранных языков, математике, истории, биологии, физической культуры и др. Анализируя опыт применения гендерного подхода на уроках в общеобразовательной школе, мы обращаем внимание на различную форму подачи материала.

Е.Ф. Орлова на уроках иностранного языка предлагает дифференцировать методы: в группах мальчиков использовать проблемный,

исследовательский метод при высоком темпе подачи материала. В группах девочек использовать иллюстративно–объяснительный метод, при этом новый материал подается эмоционально окрашено – от эмоции к логическому осмыслению [Орлова, 2012].

Л.С. Метликина на уроках русского языка в старших классах также предлагает дифференцировать методы, основываясь на гендерных особенностях учащихся. В методических рекомендациях, которые предлагает Л.С. Метликина мальчикам информация подается нестандартными приемами, девочкам – эмоционально окрашено; для мальчиков характерна высокая плотность подачи учебного материала, для девочек материал подается размеренно; у мальчиков используются групповые формы с элементами соревновательности, у девочек при групповом занятии ставится акцент на взаимопомощи [Метликина].

Л.Ф. Сельмидис отмечает, что для девочек на уроке физкультуры эффективно использовать музыкальное сопровождение к выполняемым упражнениям, комплексам ритмической гимнастики, ходьбе, бегу. Отмечается, что через несколько занятий школьницы без помощи учителя выполняют задания, руководствуясь только ритмом музыкального произведения. Однако у мальчиков музыкальное сопровождение упражнений вызывало скованность и неуверенность, а эффективной показала себя игра в форме соревнования [См.: Бегидова, 2009, с. 3].

Разная успеваемость девочек и мальчиков зависит от отношения к предметам и обучению в целом. При этом низкая успеваемость мальчиков, по сравнению с девочками, задевает самолюбие мальчиков и в некоторых случаях отвращает их от школы. Главная задача мальчиков в школьной жизни – выстраивание маскулинности, при этом сама учеба порой считается отрицательным качеством, что в свою очередь провоцирует дисциплинарные нарушения и создает критическое отношение к школе.

Однако, по мнению И.С. Кона, наиболее заметны социально–значимые различия между мальчиками и девочками не в способностях и задатках, которые порой трудно определить, а в направленности интересов и предпочитаемых занятиях, которые в свою очередь достаточно сильно зависят от существующих гендерных стереотипов [Кон, 2010].

Таким образом, мы выяснили, что «гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков заключаются в том, что мальчики–подростки, увлекаясь, как правило, «тяжелыми» ритмами рока, негативно относятся к музыкальным предпочтениям девочек, слушающих более спокойную эстрадную и романтическую музыку» [Бадеха, Семенов, 2014, с. 245]. Гендерный подход позволит педагогу на дифференцированных по признаку пола занятиях, учитывать специфику музыкальных интересов мальчиков и девочек.

Выводы по первой главе

Теоретические рассуждения первой главы диссертации позволяют сделать следующие выводы.

1. Под интересом к классической музыке мы понимаем целостное динамическое образование личности подростка, включающее способность к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарные знания в области классической музыки и музыкально–эстетическую творческую деятельность на уроках музыки и во внеурочное время.

Мы определили сущность интереса к классической музыке у подростков через следующие функции: *ценностную* (эмоционально–ценностное отношение к классической музыке и ее трактовка подросткам как неотъемлемой части мировой музыкальной культуры), *когнитивную* (система знаний об особенностях классической музыки и понимание семантики музыкального языка), *регулятивную* (умение отличать фрагменты классической музыки в современных музыкальных обработках от примитивных продуктов музыкального шоу–бизнеса).

Интерес к классической музыке мы рассматриваем как целостное образование личности подростка, поскольку данное качество проявляется через динамическую структуру, включающую в себя следующие *объединенные друг с другом* компоненты: *аксиологический* (ценностное восприятие произведений классической музыки, вызывающих эмоциональный отклик), *гносеологический* (осознанный выбор произведений классической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.) и *рефлексивный* (самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений классической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками), образующие целостное единство.

К классической музыке в нашем исследовании мы относим высокохудожественные музыкальные образцы, проверенные временем, а также музыкальные произведения, написанные в традиционных жанрах (симфония, соната, опера и т.д.) в различные исторические эпохи (барокко: А. Вивальди, И.–С. Бах и др., классицизм: И. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен и др., романтизм: Ф. Шуберт, Ф. Шопен и т.д.), предназначенные для исполнения симфоническим оркестром или классическими солирующими музыкальными инструментами (фортепиано, скрипка, флейта и т.д.), а также современную музыку (Э. Морриконе, Я. Тирсен, Л. Эйнауди и др.), если она богата музыкальным содержанием, многогранной палитрой оттенков и интонаций, сочетает разнообразие приемов музыкального развития (вариации, рондо, сонатная форма и т.д.).

2. В ходе исследования нами определены *гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков*, характеризующиеся гендерной конфликтностью. На уроках музыки и во внеурочной деятельности, личных беседах и общении в социальных сетях было выявлено, что мальчики–подростки увлекаются, в основном, «тяжелыми» ритмами рока, негативно относятся к музыкальным предпочтениям девочек, слушающих спокойную эстрадную и романтическую музыку.

Применение в нашем исследовании *гендерного подхода* позволило, на первом этапе экспериментальной работы, дифференцировав по признаку пола подростков на уроках музыки, учитывать специфику музыкальных интересов подростков. Для мальчиков мы использовали музыку из компьютерных игр, а также современные рок–обработки классической музыки, выполненные такими музыкальными группами, как «РЭПсодия», «Jan Holland», «Royal Orchestra», «Nightwish» и др. Для девочек мы применяли романтическую музыку из молодежных сериалов и кино, а также произведения современных эстрадных исполнителей классической музыки, таких как Селин Дион, Лара Фабиан и др. В рамках совместных занятий

девочек и мальчиков на заключительном этапе экспериментальной работы использовалась классическая музыка, известная подросткам благодаря ежедневному прослушиванию и использованию в качестве рингтонов и музыкального сопровождения (телефоны, компьютеры, радио, телевизионные экраны), нами были созданы гендерно комфортные условия в учебном процессе и во внеурочной деятельности, которые способствовали взаимному обогащению музыкальных предпочтений подростков.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

2.1. Модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода

Формирование интереса к классической музыке подростка следует рассматривать как длительный динамичный процесс, который в своей основе имеет ценностное отношение к произведениям классической музыки, элементарные знания в области классической музыки и активную музыкальную деятельность.

Формирование интереса к классической музыке у подростков представляет собой процесс последовательных изменений его составляющих – количественные изменения приводят со временем к качественному скачку. Этапы экспериментальной работы отражены в таблице 2.

Таблица 2

Этапы экспериментальной работы по формированию интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе

№ этапа	Этапы экспериментальной работы	Содержание этапов
I	Констатирующий	Диагностирование исходного уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе
II	Формирующий	Разработка модели и модульной технологии
III	Завершающий	Повторное диагностирование уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе

На основе обобщения теоретических, научно–практических и методических источников по проблеме формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе нами была разработана теоретическая модель процесса. При построении модели процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе, мы исходили из определения модели как системы, отображающей объект исследования, которая способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте [Штофф, 1966, с. 5–6].

С целью выявить *исходный уровень* сформированности интереса к классической музыке у подростков нами было проведено анкетирование среди учащихся 8–9-х классов МОУ СШ №128 и МОУ СШ №101 Дзержинского района и МОУ СШ №129 Советского района г. Волгограда. Анкета была направлена на выявление уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков, их отношение к классической музыке и роли, которую они отводят классической музыке в своей жизни (См. Приложение 1).

Первый этап диагностики был направлен на выявление музыкальных предпочтений подростков в общеобразовательной школе. Разработанная анкета состояла из различных по типу вопросов. Полученные нами данные показывают, что 4% подростков предпочитают эстрадную музыку; 22, 7% – рэп и хип–хоп; 16, 3% – рок музыку; 11% – клубную музыку; 9% – шансон и авторскую песню; 8% – классическую музыку.

Второй этап диагностики был направлен на выявление знаний подростков в области классической музыки. Подросткам предлагалось выполнить тестовое задание, выявляющее уровень их знаний в области классической музыки. Результаты теста показали, что 24% подростков не знают, что такое классическая музыка, 23% не знают представителей

русской и мировой классической музыки, а 54% подростков не ориентируются в этапах развития классической музыки.

Полученные в ходе выявления исходного уровня явились основанием для выделения уровней сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе.

При разработке уровневой модели мы основывались на идее *целостного подхода*. Определение целостности выражается в единстве объекта, которое характеризуется функциональным единством: системой, педагогическим процессом, этапом [Ильин, 1984]. Л.И. Анциферова считала важной характеристикой целостности ее структуру, как связь между компонентами, которые обеспечивают тождество самому себе [Анциферова, 1974, с. 7]. Под целостностью данного педагогического процесса понимается строгое соответствие критериев и показателей с компонентами системы.

В процессе разработки мы учитывали, что в педагогической модели должно быть сходство физических характеристик, осуществляемых функций, способах описания функционирования между объектом и его моделью. Модель способна выполнять свою роль только при строгом соответствии с объектом [Борытко, 2000, с. 181– 182].

Педагогическое моделирование процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе – действенное средство, обеспечивающее создание условий и направлено на повышение уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков. В рамках данного исследования, термин *«формирование»* означает с одной стороны процесс и результат развития (психологический подход), с другой стороны содержит *«проектирование личности»*.

Обращаясь к процедуре выделения уровней, обоснованной В.С. Ильиным [Ильин, 1984], мы выделяем три гипотетических уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе. Разработка уровневой модели основывается на

своеобразии и наличии определенных новообразований на каждом уровне, что отражено в таблице 3.

Таблица 3

Уровневая модель интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе

Уровни	Критерии	Показатели
<i>Любопытство</i> (низкий уровень)	Неустойчивое эмоциональное отношение подростков к классической музыке	1) Кратковременный, поверхностный эмоциональный отклик на яркие фрагменты классических музыкальных произведений
		2) Знания отдельных любопытных, интригующих деталей биографий композиторов–классиков, а также истории создания музыкальных произведений
		3) Слабая активность в музыкальной деятельности, при которой выполнение творческих заданий (иллюстрация к музыкальным произведениям, мини–сочинение) возможно только с помощью преподавателя
<i>Любознательность</i> (средний уровень)	Познавательная активность в области классической музыки	1) Длительное эмоциональное сопереживание при прослушивании произведений классической музыки
		2) Понимание выразительности музыкального образа, знание представителей отдельных эпох развития классической музыки
		3) Проявление творческой активности (участие в аранжировке произведений, доклады), при которых педагогические указания необходимы лишь в качестве коррекции
<i>Устойчивый интерес</i> (высокий уровень)	Творческая самостоятельность в музыкально–эстетической деятельности	1) Получение эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки; формирование потребности в общении с классической музыкой
		2) Способность самостоятельно соотнести образную сферу произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями; умение анализировать средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, гармония, динамика, тембр и т. д.)
		3) Самостоятельная исследовательская активность, выражающаяся в выполнении творческих заданий (презентации, планы–аранжировки). Самостоятельный поиск музыкальных произведений классической музыки в Интернете

Как видно из таблицы, обобщая результаты диагностики, направленной на выявление исходного уровня сформированности интереса к классической музыке, мы считаем возможность выделить следующие у р о в н и изучаемого явления:

– *уровень любопытства* (низкий уровень), который характеризуется возникновением у подростков эмоционального отклика на звучащее произведение классической музыки; эмоциональный отклик на уровне любопытства характеризуется непродолжительностью;

– *уровень любознательности* (средний уровень), для которого свойственно проявление познавательной активности к изучаемым произведениям классической музыки; при изучении классической музыки подросток стремится к пониманию музыкального языка, освоению жанров, форм и стилей музыки;

– *уровень устойчивого интереса* (высокий уровень), для которого типичны устойчивая положительная оценка классической музыки, а также участие в музыкально–творческой деятельности («обработка» классической музыки совместно с преподавателем, самостоятельный поиск классической музыки) [Семенов, 2015, с. 39].

Уровневая модель послужила основой для проведения *констатирующего эксперимента*, целью которого является выявление исходного уровня сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе.

Опытно–экспериментальная работа осуществлялась с 2011 по 2016 гг. В рамках констатирующего эксперимента были задействованы *контрольная* и *экспериментальная* группы:

– контрольная группа в количестве 122 учащихся (МОУ СШ №129 Советского района, МОУ СШ №101 Дзержинского района);

– экспериментальная группа в количестве 121 учащегося (МОУ СШ №128 Дзержинского района).

Педагогическая диагностика понимается учеными как процесс, в ходе которого, соблюдая необходимые научно обоснованные критерии, преподаватель оценивает признаки, фиксирует показатели и рассматривает объект в динамике, развитии во времени и определенной среде (И.Ю. Гутник, В.Н. Дружинин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и др.).

Был произведен отбор диагностических методик, разработаны оригинальные анкеты и материалы для тестирования с учетом специфики формирования интереса к классической музыке у подростков на основе общеобразовательной школы. Диагностические методики были разделены на три группы по числу уровней сформированности интереса к классической музыке у подростков (любопытство, любознательность, устойчивый интерес). Данные, полученные по итогам констатирующего эксперимента, отражают начальное состояние интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе.

Диагностирующий инструментарий был подобран в соответствии с критериями и показателями уровневой модели интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе (личная оценка изучаемых произведений классической музыки; проявление активности в изучении семантики музыкального языка; учебно-познавательная деятельность на уроках музыки).

В процессе проведения диагностики мы придерживались ряда принципов [Борытко, 2006, с. 116]:

– *принцип объективности*, заключающийся в стремлении к максимальной объективности при процедуре диагностики и анализе результатов. Принцип объективности предполагает отсутствие предвзятого отношения к диагностируемому подростку. Соблюдая данный принцип, мы отбирали диагностические методики с научно обоснованным содержанием диагностического инструментария;

– *принцип целостности*, подразумевающий рассмотрение объекта как целостной системы, которая состоит из взаимосвязанных компонентов; систему методов, раскрывающих определяющие стороны изучаемого феномена. Принцип целостности отражается в применении диагностирующих методик для каждого компонента интереса к классической музыке у подростков;

– *принцип процессуальности*, который предполагает рассмотрение свойств и процессов, которые подвергаются диагностированию в динамике. Нами учитывались гендерные особенности интереса к классической музыке у подростков, которые выражаются в том, что мальчики предпочитают, как правило, героические сюжеты, в то время как девочки тяготеют к романтическому музыкальному содержанию;

– *принцип детерминизма*, подразумевающий выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, которые проявляются в отношении и поступках. Нами диагностировались не только уровни интереса подростков к классической музыке, но и причины его низкого проявления или отсутствия;

– *принцип персонализации*, который подчеркивает важность обнаружения индивидуальных проявлений и путей формирования интереса к классической музыке на основе гендерного подхода. Констатируя отсутствие интереса к классической музыке у некоторых подростков, мы выявляли и анализировали личные музыкальные предпочтения мальчиков и девочек;

Диагностика проводилась на уроках музыки, а также в условиях занятий элективного курса «Музыкальная литература». Методики диагностики сформированности интереса к классической музыке у подростков отображены в таблице 4.

**Методики диагностики сформированности интереса к
классической музыке у подростков**

Уровни	Критерии	Показатели	Диагностирующие методики
<i>Любопытство</i> (низкий уровень)	Неустойчивое эмоциональное отношение подростков к классической музыке	1) Кратковременный, поверхностный эмоциональный отклик на яркие фрагменты классических музыкальных произведений	Беседа, направленная на выявление музыкальных интересов учащихся (по Л.В. Школяр); «Эмоционально– нравственная отзывчивость у подростков» (Ю.В. Удовина)
		2) Знания отдельных любопытных, интригующих деталей биографий композиторов–классиков, а также истории создания музыкальных произведений	Методика «Музыка для домашней фонотеки» (по Л.В.Школяр)
		3) Слабая активность в музыкальной деятельности, при которой выполнение творческих заданий (иллюстрация к музыкальным произведениям, мини–сочинение) возможно только с помощью преподавателя	«Музыкально–ролевой ринг» (В.И. Петрушин)
<i>Любознательность</i> (средний уровень)	Познавательная активность в области классической музыки	1) Длительное эмоциональное сопереживание при прослушивании произведений классической музыки	Методика «Выбери музыку» (по Л.В. Школяр)
		2) Понимание выразительности музыкального образа, знание представителей отдельных эпох развития классической музыки	Тестовые задание на установление соответствия №№ 10,13 (Т.А. Затымина)
		3) Проявление творческой активности (участие в аранжировке произведений, доклады), при которых педагогические указания необходимы лишь в	Метод наблюдения за детьми в процессе общения с музыкой

		качестве коррекции	
<i>Устойчивый интерес</i> (высокий уровень)	Творческая самостоятельность в музыкально–эстетической деятельности	1) Получение эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки; формирование потребности в общении с классической музыкой	Методика «Открой себя через музыку» (Д.Б. Кабалевский)
		2) Способность самостоятельно соотнести образную сферу произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями; умение анализировать средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, гармония, динамика, тембр и т. д.)	Тестовые задания на установление соответствий №№ 3, 4, 6, 8, 9 (Т.А. Затымина); «Музыкально–жизненные ассоциации» (Д.Б. Кабалевский)
		3) Самостоятельная исследовательская активность, выражающаяся в выполнении творческих заданий (презентации, планы–аранжировки). Самостоятельный поиск музыкальных произведения классической музыки в Интернете	Методика «Сочиняю музыку», (по Т.В. Пчелкиной) Метод наблюдения, метод анализа продуктов творчества

Первая группа методик была нацелена на выявление эмоционального отклика при общении с классической музыкой. *Беседа, направленная на выявление музыкальных интересов учащихся* (по Л.В. Школяр) заключалась в устном опросе, который проводился среди учащихся 8–9 классов. В рамках беседы мы выяснили музыкальные предпочтения учащихся, узнали их любимых исполнителей и музыкальные направления, которые нравятся подросткам. «Эмоционально–нравственная отзывчивость у подростков» (Ю.В. Удовина), а также методики «Выбери музыку» (по Л.В. Школяр) «Открой себя через музыку» (Д.Б. Кабалевский) позволили определить, что классическая музыка вызывает положительные эмоции у 13% подростков, нейтрально относятся к классической музыке 18%; 69% подростков

определили звучание классической музыки как «скучное и неинтересное» и предпочли другие современные музыкальные направления.

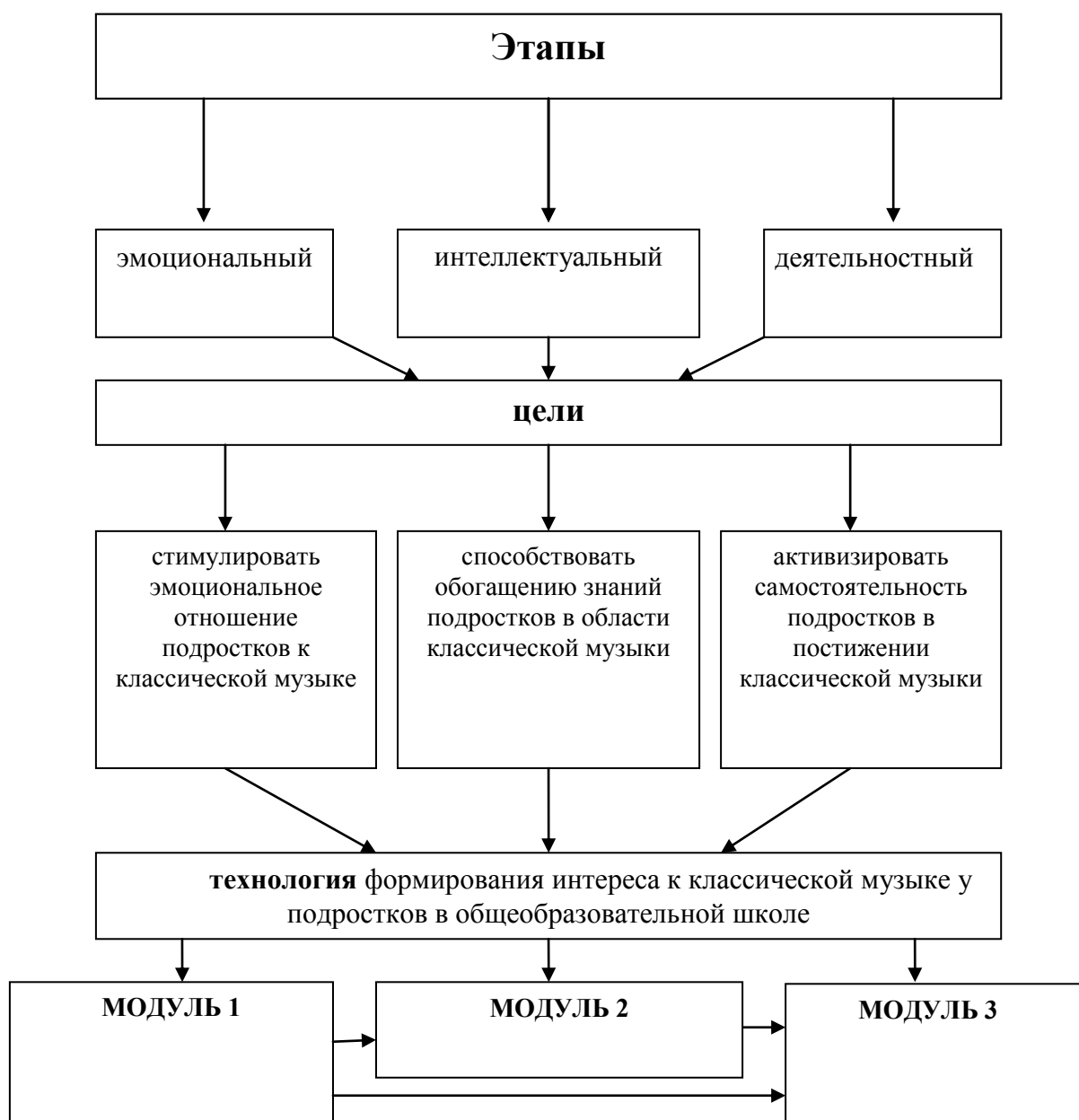
Вторая группа методик была нацелена на выявление полученных знаний (средств музыкальной выразительности, персоналии композиторов) и представлений (эпохи развития классической музыки, развитие музыкального образа) в ходе урока музыки и элективного курса «Музыкальная литература» (Методика «Музыка для домашней фонотеки» (по Л.В. Школяр); тестовые задания на установление соответствий (Т.А. Зямина); методика «Музыкально–жизненные ассоциации» (Д.Б. Кабалевский). Результаты диагностических методик показали, что 43% подростков не могут четко сформулировать определение классической музыки, из них 12% считают, что классическая музыка обязательно должна быть неинтересной ввиду своей неактуальности. 50% подростков считают, что классической называется любая музыка, которая была написана давно и сохранилась до наших дней и только 7% подростков определило классическую музыку как образцовую.

Третья группа методик была отобрана для выявления у подростков способности к рефлексии («Музыкально ролевой ринг» (В.И. Петрушин); метод наблюдения за детьми в процессе общения с музыкой; методика «Сочиняю музыку», (по Т.В. Пчелкиной); метод наблюдения, метод анализа продуктов творчества). Результаты данной группы методик продемонстрировали нежелание подростков совершать какие–либо творческие действия в области классической музыки. 46% подростков отказались от предложения попробовать найти взаимосвязь Сонаты №8 Л. Бетховена с каким–либо произведением изобразительного искусства; 35% подростков нашли процесс поиска классической музыки в современном мире неинтересным; 18% подростков остались неудовлетворенными процессом «сочинения» музыки по классическим канонам.

Результаты диагностирующего эксперимента явились основанием для разработки модели процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе. Модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе с учетом гендерных особенностей отражена в схеме.

Схема

Модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе с учетом гендерных особенностей



Первый этап (эмоциональный) – стимулирование эмоционального отношения подростков к классической музыке – включает в себя три задачи: первая задача заключается в формировании эмоционального отклика на звучащие произведения классической музыки; вторая задача заключается в получении подростками знаний об увлекательных биографических фактах из жизни композиторов, повлиявших на создание произведения классической музыки и работу над ним; третья задача заключается в формировании у мальчиков и девочек–подростков активности в музыкальной деятельности совместно с преподавателем.

В подростковом возрасте наиболее выражены различия в эмоциональной сфере мальчиков и девочек. Л.А. Регуш утверждает, что пик эмоциональной неустойчивости у мальчиков приходится на возраст 11–13 лет, а у девочек – 13–15 [Регуш, 2001]. Мальчики проявляют большую эмоциональную сдержанность в сравнении с девочками; девочки более ранимы и чувствительны, чем мальчики, их реакция на события или явления порой выражается в очень глубоких переживаниях [См.: Роговская, 2007, с. 83].

Учитываются увлечения мальчиков спортивными играми и используется на занятиях музыка, которая близка к спорту (некоторые футбольные и хоккейные клубы используют в качестве своего гимна классические произведения, также классическая музыка порой выступает в качестве гимна спортивных союзов и лиг). В группе с девочками учитывается их увлечение современными молодежными сериалами и популярным в среде девочек жанром аниме и подбирается музыка, которая использовалась в аниме сериалах.

Первая задача заключается в формировании *эмоционального отклика* на звучащие произведения классической музыки. Эмоциональный отклик в рамках данного исследования трактуется как наиболее элементарное проявление эмоции, возникающее в процессе восприятия музыкального

произведения, и характеризуется небольшим по силе и кратким по длительности переживанием. Переживание может быть выражено словами: приятно – неприятно, нравится – не нравится. Слуховые образы в процессе восприятия музыки вызывают состояние удовольствия или неудовольствия [Рейковский, 1979, с. 76].

Вторая задача заключалась в получении подростками знаний об увлекательных биографических фактах из жизни композиторов, которые отражались в работе над произведением классической музыки. На необходимость взаимосвязи музыки и жизни указывали многие исследователи, такие как Э.Б. Абдуллин, В.В. Алеев, Д.Б. Кабалевский и др. Е.В. Назайкинский подчеркивает значение жизненного фона, определенного ситуативного контекста для формирования развитого музыкального восприятия. Ученый отмечает тесную взаимосвязь системы средств музыкальной выразительности и менее специфических средств, которые известны слушателю из его личного жизненного опыта [Назайкинский, 1972, с. 363]. Д.Б. Кабалевский утверждает, что понять музыкальное произведение – это значит понять его жизненный замысел, как композитор передал нам основную идею, почему он использовал именно такую музыкальную форму и другие средства музыкальной выразительности. Необходимо знать, в какой именно атмосфере появилось на свет то или иное музыкальное произведение: «все это я называю «биографией художественного произведения» и глубоко убежден, что знание этих биографий и составляет основу художественного образования слушателей» [Кабалевский, 1989, с. 20].

Третья задача заключалась в формировании у подростков активности в музыкальной деятельности совместно с преподавателем. Исследователи сходятся во мнении, что творческая деятельность способствует более глубокому освоению музыкального произведения, развивает общую музыкальность детей и является важным средством развития способности образного видения мира (Б.В. Асафьев, Б.М. Теплов, Н.А. Ветлугина).

Творческое начало у подростков на уроке музыки может проявиться в написании мини-сочинений, отражающих образное содержание музыкального произведения; в «иллюстрировании» музыки художественными образами. На уровне любопытства творческая деятельность подростков на уроке музыки возможна только с помощью преподавателя.

Эмоциональное слушание музыки наряду с умением понимать музыку, петь и заниматься музыкальным творчеством относят к понятию «музыкальность». Б.М. Теплов определяет музыкальность как качественно своеобразное сочетание специальных музыкальных способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности [Теплов, 1948, с. 39]. Музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства человека, которые обуславливают восприятие, исполнение, сочинение музыки и обучаемость в области музыки. Музыкальные способности в разной степени проявляются почти у всех людей [Цыпин, 1994, с. 128]. Ядром музыкальных способностей является ладовое чувство, способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, музыкально-ритмическое чувство.

При активном общении подростка с классической музыкой он становится более музыкальным, от этого новые встречи с музыкой становятся более желанными и радостными, а также возникает потребность и желание выразить себя в музыке, в музыкально-творческой деятельности.

Ожидаемые результаты, как показывают наши исследования, заключается в:

– появлении кратковременного эмоционального отклика на отдельные яркие фрагменты произведений классической музыки, выражающиеся в поверхностном переживании подростком своего отношения к музыкальному произведению;

– сформированности у подростков *знаний*, касающихся ярких биографических фактов из жизни композиторов, истории созданий произведений классической музыки, а также интересных фактов о первом исполнении произведения и его дальнейшей судьбе;

– проявление *активности в музыкальной деятельности*, благодаря которой подросток с помощью преподавателя выполняет творческие задания (мини–сочинение о впечатлениях, полученных в процессе знакомства с произведениями классической музыки) [Семенов, 2015, с. 41].

Второй этап (интеллектуальный) – обогащение знаний подростков в области классической музыки – предполагает решение следующих задач: первая задача направлена на познание подростками выразительности музыкального образа; вторая задача направлена на формирование эмоционального отношения, переживания, эмоциональной отзывчивости при прослушивании произведений классической музыки, поскольку эмоциональное отношение к музыкальному произведению является важной составляющей деятельности музыканта–исполнителя и слушателя; третья задача направлена на формирование творческой деятельности в области классической музыки, заключающейся в написании мини-сочинений о впечатлениях, полученных в процессе знакомства с произведениями классической музыки.

В.Д. Еремеева отмечает некоторые различия в умственной деятельности девочек и мальчиков. Девочки быстрее входят в работу, но им мешает быстрый темп работы. При этом для девочек очень аккуратно следует применять соревнования, так как существует риск ссоры. Мальчикам необходим высокий темп работы с постоянной сменой деятельности, при этом эффективны ситуации соревнования. Ученый отмечает, что мальчики требуют образной формы изложения, наглядности, тогда как девочкам проще понять и воспроизвести схему и алгоритм [Еремеева, 1998].

Мальчики обладают преимущественно наглядно-образным, трехмерным мышлением, которое связано с целостным представлением об объекте. У девочек мышление преимущественно двухмерное, информация, поступающая в левое полушарие, обрабатывается последовательно и значительно медленнее [Роговская, 2007, с. 87].

Первая задача заключалась в познании подростками выразительности музыкального образа. Музыкальный образ понимается как комплекс средств музыкальной выразительности, которые использует композитор в сочинении, вызывая с их помощью у слушателя ряд ассоциаций с явлениями действительности (В.В. Алеев, М.Г. Рыцарева). Для понимания выразительности музыкального образа необходимо развивать музыкальную фантазию, используя для сравнения поэтические образы и аналогии с явлениями природы, для того, чтобы в воображении возникали образные ассоциации.

Вторая задача заключалась в формировании эмоционального отношения, переживания, эмоциональной отзывчивости при прослушивании произведений классической музыки. Эмоциональное отношение к музыкальному произведению является важной составляющей деятельности музыканта–исполнителя и слушателя. Л.Г. Арчажникова, Л.С. Выготский и др., подчеркивают, что любое восприятие должно быть связано с эмоцией. Л.Г. Арчажникова отмечает важность проблемы музыкального восприятия, отмечая, что этой проблеме уделяли внимание многие педагоги, психологи и искусствоведы: «Л.С. Выготский, например, считал, что для восприятия искусства недостаточно пережить лишь те чувства, которые владели автором произведения, разобраться в структуре произведения, надо творчески воспитать и свое собственное чувство» [См.: Арчажникова, 1984, с. 22]. Б.М. Теплов эмоциональную отзывчивость на музыке ставил в центр структуры музыкальных способностей учащихся и рассматривал ее как главный признак музыкальности [Теплов, 1947, с. 7–26].

Третья задача заключается в формировании самостоятельной творческой активности. Важную роль самостоятельности в использовании полученных знаний освещают труды К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева и др. Проявление самостоятельной творческой активности происходит через различные виды деятельности, которые развивают музыкально–образное видение мира: слушание музыки, пение, анализ музыкальных произведений. Активным средством формирования музыкально–творческих способностей подростков являются непосредственно творческие задания.

Ожидаемые результаты заключаются в:

- сформированности у подростков *понимания* выразительности музыкального образа, который представлен совокупностью средств музыкальной выразительности, а также знания об основных эпохах развития классической музыки;

- появлении длительного и глубокого эмоционального переживания при общении с произведениями классической музыки;

- проявлении *творческой активности* подростков, заключающейся в выполнении творческих заданий (участие в аранжировке произведений, доклады) без помощи преподавателя.

Третий этап (деятельностный) – активизация самостоятельности подростков в постижении классической музыки – направлен на решение следующих задач: первая задача – самостоятельная исследовательская музыкальная деятельность подростков в области классической музыки; вторая задача обращена к появлению эстетического удовольствия от общения с произведениями классической музыки; третья задача - развитие музыкальной грамотности подростков (под «музыкальной грамотностью» мы понимаем определенный уровень знаний, который включает в себя знания о средствах музыкальной выразительности, об истории развития классического музыкального искусства, о музыкальных жанрах и стилях, а так же об

особенностях творчества композиторов), следствием чего является самостоятельный поиск произведений классической музыки и обмен ею среди сверстников.

Традиционно мальчикам приписывается активная жизненная позиция, а девочкам пассивная; мальчики стремятся к лидерству, в девочки выбирают подчиненную социальную роль; мальчики раскрывают способности к творчеству, а девочки работают в репродуктивном ключе. Однако в действительности гендерные роли закреплены намного меньше.

И.С. Кон подчеркивает, что мужчины и женщины бывают разными по физическому облику, по психическим свойствам и по интересам, а представления о маскулинности и фемининности в целом являются стереотипами общественного сознания [Персональный сайт И.С. Кона]. Развивая мысль И.С. Кона, на третьем этапе подростки мальчики и девочки вовлекаются в творческую деятельность в равной степени.

Первая задача – самостоятельная исследовательская деятельность подростков. Умения исследовательской деятельности – это способы и приемы выполнения исследования. Для реализации исследовательской деятельности необходимо соотносить шаги поиска решения между собой и с вопросом самой деятельности, стремиться к исчерпыванию всех возможных выводов в соответствии с вопросом задачи [Кожухова, 2004, с. 26].

Вторая задача – развитие музыкальной грамотности подростков. Сам термин «музыкальная грамотность» введен в обиход музыкальной педагогики Д.Б. Кабалевским, который подчеркивал, музыкальная грамотность не тождественна с музыкальной грамотой, поскольку «музыкальная грамотность – это, в сущности, музыкальная культура, уровень которой не находится в прямой зависимости от степени музыкальной (нотной) грамоты, хотя и предполагает знание этой грамоты» [Кабалевский, 1981, с. 19]. Под «музыкальной грамотностью» мы понимаем определенный уровень знаний, который включает в себя знания о средствах музыкальной

выразительности, об истории развития классического музыкального искусства, о музыкальных жанрах и стилях, а также об особенностях творчества композиторов (В.В. Медушевский, Л.В. Шамина, Л.В. Школяр).

Третья задача способствовать получению *эстетического удовольствия* от общения с произведениями классической музыки. Музыкальное искусство имеет эстетическую природу и основывается на эстетическом отношении человека к действительности, что позволяет определить показатели эстетического восприятия классической музыки: развитое воображение, активность проявления ассоциативности, эмоциональная память. По мнению ученых, эффективность формирования исследовательских умений во внеклассной работе намного выше, чем в урочной деятельности (А.В. Кулев, Э.Ф. Варганова, И.И. Процик и др.), данная задача решалась в основном на занятиях элективного курса «Музыкальная литература».

Ожидаемые результаты деятельностного этапа заключаются, как показывают наши исследования, в:

– проявлении *самостоятельной исследовательской активности* подростков, которая проявляется в выполнении творческих заданий (презентации, планы–аранжировки) и поиске классических музыкальных произведений;

– сформированности у подростков *способности* самостоятельно соотносить образную сферу произведений классической музыки с актуальными явлениями жизни, умения анализировать средства музыкальной выразительности;

– появлении у подростков потребности в общении с классической музыкой, которая способствует возникновению эмоционального удовольствия [Столярчук, Семенов, 2015, с. 41]

Изменение уровневых проявлений интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе происходит последовательно на

каждом модуле: от низкого уровня – *любопытства* (положительное эмоциональное отношение подростков к классической музыке), к среднему уровню – *любопытность* (познавательное–эстетическое отношение подростков к классической музыке) и к высокому уровню (потребность подростков в самосовершенствовании эстетической и творческой деятельности в области классической музыки) – *устойчивый интерес*.

2.2 Технология формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода

При организации педагогической деятельности, направленной на формирование интереса к классической музыке на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе мы учитывали гендерные особенности личности подростков мальчиков и девочек, у которых разнообразные увлечения и интересы. Нами была разработана *технология*, способствующая эффективной реализации модели процесса формирования интереса к классической музыке на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Слово «технология» семантически восходит к древнегреческим словам «τέχνη» – мастерство, искусство и «λόγος» – мысль, методика. Согласно словарным определениям технология – это совокупность производимых операций, приемов, применяемых в каком–либо деле; совокупность знаний о методах осуществления каких–либо производственных процессов.

Педагогической технологией называют направление педагогики, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса с гарантированным достижением у обучаемых запланированных результатов обучения. Основное внимание в педагогических технологиях концентрируется на системной организации учебного процесса.

По словам В.Ю. Питюкова, слово «технология» стало применяться к воспитанию и вошло в терминологию педагогической науки тогда, «когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка» [см.: Бершадский, 2004, с. 42]. Развитие педагогической технологии основывается на подчинении практических педагогических разработок общенаучным принципам измеримости. «В педагогической технологии, в отличие от общей дидактики, не может нечто декларироваться, если его нельзя измерить, системно построить и управляемо воспроизвести на практике» [Беспалько, 2004, с. 17].

Взяв за основу работы В.М. Монахова, Н.В. Демичевой, в своем исследовании под педагогической технологией мы понимаем продуманную во всех деталях реализацию модели совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса. Мы обеспечиваем гендерно комфортные условия для учащихся и учителя. Опираясь на исследования Н.В. Борисова и В.Б. Кузовой, мы определяем модуль как завершённую часть учебного материала, включающую методы и приемы, направленные на формирование интереса к классической музыке у подростков, а также комплекс действий, выполняемый подростками, что позволяет достичь ожидаемых результатов.

Понятие **«модуль»** (от лат. *modulus* «мера»), которое междисциплинарно и рассматривается в контексте широкого спектра наук, является центральным в модульном обучении. Изначально возникнув в русле естественнонаучных и технических наук как «мера для сравнения однородных величин и для выражения одной из них с помощью другой» в математике [Павленков, 1907.], «исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров сооружений и их частей» в архитектуре и строительстве и как «функционально законченный узел радиоэлектронной аппаратуры, оформленный конструктивно как самостоятельное изделие» в радиоэлектронике [БСЭ, 1969–1978], позднее стал использоваться и в

гуманитарных науках. Под *модулем* в своем исследовании мы понимаем завершённую часть учебного материала, включающую методы и приемы, направленные на формирование интереса к классической музыке, а также комплекс действий, выполняемый подростками, что позволяет достичь ожидаемых результатов.

Н.В. Борисова и В.Б. Кузов, проводя анализ существующих определений данной дефиниции в педагогике, классифицируют их по трем группам. К первой группе они относят определения модуля как единицы государственного учебного плана по специальности, ко второй — как организационно–методическую междисциплинарную структуру, к третьей — как организационно–методическую структурную единицу в рамках одной учебной дисциплины [2005].

Сущность модульного обучения заключается в самостоятельности ученика в процессе работы с модулем. Модульная технология способствует эффективному формированию интереса к классической музыке у подростков, так как имеет следующие особенности:

- содержание обучения представлено в законченных относительно самостоятельных комплексах – модулях. Мальчики и девочки–подростки самостоятельно выполняют предложенное задание, включающее в себя полную информацию о музыкальном произведении, истории его создания, образной сфере и эмоциональном наполнении;

- ученик большое количество времени работает самостоятельно, что развивает такие качества, как планирование деятельности, самоконтроль и самооценка. Управление учебно–познавательной деятельностью учителем становится более мягким (С.Я. Батышевым, К.Я. Вазиной, Н.Н. Суртаевой, Т.Н. Шамовой и др.). Технология формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе отражена в таблице 5.

**Технология формирования интереса к классической музыке у
подростков в общеобразовательной школе**

Исходное состояние подростков	Уровень интереса к классической музыке, определенный на основе первичной диагностики		
Цель процесса формирования	Формирование более высокого уровня интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе		
Содержание процесса формирования	Мониторинг состояния сформированности интереса к классической музыке		
	МОДУЛЬ 1	МОДУЛЬ 2	МОДУЛЬ 3
Средства	<p>рассказы об истории создания произведений, беседа о ярких фактах из личной жизни композиторов (романтические моменты для девочек и героические для мальчиков), метод соучастия, ролевая игра «Я – композитор», в которой подростки предлагали те или иные средства музыкальной выразительности (мальчики) и пути развития музыкального образа (девочки) и др.</p>	<p>метод художественного движения, «наблюдение» за музыкой (для мальчиков), метод междисциплинарных взаимодействий (для мальчиков и девочек), проектная работа «Мой любимый композитор» (для девочек) и др.</p>	<p>«микс–метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки, «ремикс–метод», предполагающий варианты обработки произведений классической музыки с помощью синтезатора, музыкальный батл, СС-метод, благодаря которому происходит обмен музыки в социальных сетях и др.</p>
Результат процесса формирования	Сформированность всех показателей интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе на более высоком уровне		

Экспериментальная работа осуществлялась в МОУ СШ № 128, МОУ СШ № 129, МОУ СШ № 101 г. Волгограда. Формирующим экспериментом

было охвачено 243 учащихся 8–9 классов (122 учащихся в экспериментальной группе и 121 учащийся в контрольной группе).

В подростковом возрасте учебная деятельность сохраняет свою актуальность, однако она уже не мыслима без мотивации. При этом подростки уже не дети, а «мальчики или девочки со свойственными им особенностями восприятия, мышления, речи, эмоций, с разными установками» [А.В. Старосветская, О.И. Пантюшина]. Противоречие подросткового возраста – стремление к признанию личности при отсутствии реальной возможности доказать это взрослым. В связи с этим, подросток реализует себя в кругах сверстников, что дает основание выделить не менее значимые виды деятельности – общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин) и общественно значимая деятельность (Д.И. Фельдштейн). И.С. Кон отмечал, что подросток в обществе сверстников «испытывает себя как представителя пола, «обкатывает» полученные в семье гендерные стереотипы и корректирует их в самостоятельном, не регламентированном взрослыми общении» [Кон, 2003, с. 230].

Утверждения, описанные выше, явились основанием для разработки технологии формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе с учетом *гендерных особенностей*.

МОДУЛЬ 1

МОДУЛЬ 1 технологии предполагает дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. Половая дифференциация в ходе экспериментальной работы позволяла учитывать музыкальное увлечение мальчиков роком, а девочками современными эстрадными направлениями. Средства: прослушивание произведений классической музыки в аудиозаписях, рассказы об истории создания произведений, беседа о ярких фактах из личной жизни композиторов (романтические моменты для девочек и героические для мальчиков), метод музицирования, метод соучастия, ролевая игра «Я – композитор», в которой подростки предлагали те или иные

средства музыкальной выразительности (мальчики) и пути развития музыкального образа (девочки).

Для подростков огромное значение имеет мнение сверстников, которое порой становится важнее оценки взрослых. В подростковом возрасте, как правило, уже имеются зрелые коллективы, которые оказывают сильное влияние на мировоззрение подростка. По словам Л.И. Божович при организации общественного мнения коллектива появляется мощный фактор воздействия на личность [Божович, 1968, с. 321]. При коллективной деятельности возникает взаимная требовательность к каждому участнику. Требования и интересы коллектива должны соблюдаться каждым его членом. Учитывая гендерные особенности формирования интереса к классической музыке, описанные в Главе 1, мы разделили учащихся каждого класса на две группы: группа девочек и группа мальчиков. Разделение класса на группы позволило осуществлять формирование интереса к классической музыке с учетом различных предпочтений и интересов мальчиков и девочек .

Первая задача заключалась в формировании *эмоционального отклика* на звучащие произведения классической музыки. Эмоциональный отклик – это оперативная эмоциональная реакция на текущие изменения в музыкальном произведении (Еникеев, 1999). Удивление усиливает эмоциональный отклик и сжимает все эмоции до одного мгновения, оставляя отпечаток в памяти [Уолтер, 2012]. Для возникновения эмоционального отклика мы отбирали для слушания музыки произведения с яркими контрастными переходами и сопоставлениями, а также знакомые подросткам фрагменты классической музыки, которые используются в ярких или парадоксальных моментах жизни. Например, нами было обнаружено, что слушание классической музыки, сопровождающую рекламу на телевидении, которую подросток видит каждый день:

– «Рондо» из сонаты № 11 В.А. Моцарта в рекламе автомобиля «Audi S3»: автомобиль едет вдоль ряда бутылок с водой, и, касаясь их специальным «смычком», воспроизводит музыку;

– фрагмент оперы Р. Леонкавалло «Паяцы» используется в рекламе «Кока-Колы» – мальчик приносит бутылку напитка прямо на сцену актерам;

– «Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта» С.С. Прокофьева используется в рекламе автомобиля «Nissan» и т.д. [Семенов, 2012].

Вторая задача заключалась в получении подростками знаний об увлекательных биографических фактах из жизни композиторов, которые отражались в работе над произведением классической музыки.

При знакомстве с произведением «Соната №14» Л. Бетховена девочкам–подросткам предлагалось *сравнить* оригинальное и современное звучание музыки. При сравнении двух произведений учащиеся отметили, что современное звучание более интересно. Например, Алена С. (15 лет) «Современное звучание придает музыке большую танцевальность, и оттого она кажется интереснее». Однако, изучив библиографические факты из жизни композитора, учащиеся пришли к выводу, что современное звучание искажает авторскую идею. Например, Татьяна В. (15 лет) отметила, что «тема неразделенной любви не может быть танцевальной, как нам показалось сначала. Оригинальное звучание обладает большим смыслом и оттого оно должно считаться правильным».

Использование метода сравнения двух вариантов (оригинального и современного) одного и того же произведения показало подросткам необходимость знакомства с фактами из жизни композитора. При переходе к уровню устойчивого интереса при сопоставлении двух вариантов звучания одного и того же произведения классической музыки мы использовали метод дискуссии и «Ремикс-метод».

Третья задача заключалась в формировании у подростков активности в музыкальной деятельности совместно с преподавателем. При решении

третьей задачи нами использовался *метод музицирования* – адаптированный метод К. Орфа. По мнению К. Орфа, метод музицирования позволяет начать с истока, который заложен в самой природе ребенка. В настоящее время в музицировании мы можем использовать не только музыкальные инструменты, предложенные К. Орфом, но и компьютерные средства [Затямина, 2008, 50]. Мы использовали электронные музыкальные инструменты, которые имитировали звучание инструментов симфонического оркестра. Подростки предлагали добавить новый музыкальный инструмент в общее звучание музыкального произведения, объясняя его роль и место.

Описанные показатели соответствуют низкому уровню сформированности интереса к классической музыке – *уровень любопытства*.

Мы определили *деятельность педагога*. В рамках первого модуля педагог принимает участие в выполнении заданий вместе с подростками и старается, чтобы они сами решали некоторые задачи, побуждает их к размышлению и действиям вопросами: «Как ты считаешь, можно ли использовать другой инструмент?» и т.д. [Семенов, 2013].

МОДУЛЬ 2

МОДУЛЬ 2 сохранял дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. При прослушивании произведений подростки выявляли различные и сходные средства музыкальной выразительности в эстрадных образцах, роке и рэпе. Поиск схожих средств музыкальной выразительности и элементов музыкального содержания способствовали формированию толерантного, уважительного отношения к музыкальным предпочтениям «другой» группы, т.е. у мальчиков – к романтической музыке (предпочтительной для девочек), а у девочек – к более энергичной («уважаемой» мальчиками). Средства: метод художественного движения, «наблюдение» за музыкой (для мальчиков), метод междисциплинарных взаимодействий (для мальчиков и девочек), проектная работа «Мой любимый композитор» (для девочек).

Первая задача заключалась в познании подростками выразительности музыкального образа. Для более точного понимания музыкального образа и его выразительных качеств, а также для активизации знаний и усвоения слов, характеризующих эмоциональное состояние музыки в группе девочек, мы использовали метод «Художественного движения». При прослушивании произведений классической музыки девочкам–подросткам предлагалось охарактеризовать музыкальный образ не только словами, но и показать его выразительность, используя художественное движение. Движения способствует облегчению восприятия музыки, а также помогает более длительному запоминанию особенностей музыкального языка. По координации и активности подростка можно судить об умении слушать музыку (Л.Н. Алексеева, И.Е. Кулагина).

Применение метода «Художественного движения» позволяет подросткам прийти к личному пониманию таких музыкальных терминов, как «legato», «non legato», «staccato», «marcato», а также понимать такие явления музыки, как «песенность», «танцевальность», «маршевость». Например, Наталья (15 лет) обращает внимание на доступность художественного движения и простоту его использования: «Я помню слово «танцевальность» с первых уроков музыки, но иногда путалась в его значениях. А при возможности попробовать сделать хотя бы несколько движений под музыку, сразу все становится на свои места».

Учитывая необходимость элементов соревнования в обучении мальчиков, метод сравнения оригинального и современного звучания классических музыкальных произведений, используемый нами при реализации «эмоционального» модуля, продолжился в *дискуссии*. Метод дискуссии позволяет активизировать познавательную деятельность подростков, создает условия для использования своего личного жизненного опыта и полученных ранее знаний, а также способствует приобретению новых знаний [Маркина, 2012].

Предметом дискуссии являлось целесообразность использования произведений классической музыки в современном звучании, то есть, используя современные музыкальные инструменты и компьютерные программы. В ходе дискуссии мальчики–подростки пришли к выводу, что не каждое произведение классической музыки может быть представлено в современном звучании, так как после разбора музыкального образа, мальчики–подростки обратили внимание на его искажение современным звучанием. Например, Владимир Б. (16 лет) заметил, что электронные музыкальные инструменты в ноктюрне М.И. Глинки «Разлука», хотя и кажутся нужными, на самом деле отдаляют звучание музыки от человеческих чувств, а «композитор как раз хочет выразить чувства человека».

Использование дискуссии, которая предполагала аргументацию своего мнения, позволило подросткам более детально познакомиться с многообразием видов музыкального содержания и многогранностью музыкального образа произведений классической музыки. При сравнении двух вариантов звучания мальчикам–подросткам стало необходимо обращаться к историческим эпохам развития классической музыки.

Вторая задача заключалась в формировании *эмоционального отношения*, переживания, эмоциональной отзывчивости при прослушивании произведений классической музыки. Эмоциональное отношение – это переживание связи человека с предметами и явлениями объективного мира [Рейковский, 1979]. Исследователи отмечают, что для появления эмоционального отношения и эмоциональной отзывчивости при общении с музыкой, необходимо учитывать личные предпочтения учащихся (Е.В. Боякова, И.В. Груздова, О.П. Радынова, Б.М. Теплов, С.А. Фадеева, В.Н. Шацкая).

Учитывая увлечение мальчиков спортивными играми, мы использовали для слушания музыку, сопровождающую спортивные соревнования или гимны соревнующихся друг с другом команд. Некоторые футбольные и

хоккейные клубы используют в качестве своего гимна классические произведения, также классическая музыка порой выступает в качестве гимна спортивных союзов и лиг. Например, при знакомстве с творчеством Г.Ф. Генделя мы предлагали ребятам познакомиться с произведением «Садок–священник» (англ. *Zadok the Priest*).

Слушанию музыкального произведения «Садок–священник» предшествовало вступительное слово, которое было направлено на активизацию внимания мальчиков–подростков. Вступительное слово содержало в себе информацию об истории создания музыкального произведения: композитор написал антем по случаю коронации английского короля Георга II. Также во вступительном слове говорилось о современном использовании музыки Г.Ф. Генделя: несмотря на более чем почтенный возраст, произведение оказывается знакомым для подростков, так как в настоящий момент аранжировка антема используется в качестве иллюстрации Гимна UEFA (*Union of European Football Associations*).

В *группе девочек* мы учитываем их увлечение современными молодежными сериалами. Перед прослушиванием музыки проводилась беседа о роли музыкального сопровождения кинофильмов. В содержании беседы была информация о разделении музыки для кино: внутрикадровая (музыка, источник которой находится или подразумевается в кадре) и закадровая (выполняющая функцию оформления) [Семенов, 2011]. Перед прослушиванием фрагментов классической музыки с видеорядом девочкам–подросткам предлагалось определить вид используемой музыки. Предложенное задание активизировало внимание учащихся, а использование фрагментов кинофильма, в котором звучало изучаемое музыкальное произведение, показало свою эффективность в появлении эмоционального отклика у девочек–подростков. Например, Анна (14 лет) была удивлена, что ее любимый сериал современный, а музыка в нем используется классическая: «Классическая музыка казалась мне очень скучной и нудной, я и подумать не

могла, что она вообще могла бы использоваться в современном кино... много раз пересматривала эту серию и не задумывалась даже о том, что музыка может быть такой давней».

Третья задача заключалась в формировании самостоятельной творческой активности. В процессе решения второй задачи нами применялся авторский «*Ремикс–метод*». Мы использовали VST–плагины (Virtual Studio Technology), воспроизводимые с помощью виртуального синтезатора «Steinberg HALion» и программы «Steinberg Cubase 5». Подростки предлагают свои варианты звучания композиции, которые реализовываются с помощью педагога указанными выше способами. Например, ко второй части сонаты №8 Л. Бетховена было добавлено ритмическое сопровождение барабанной установки; в «Струнном квартете а–moll» Г. Малера мелодическая линия струнных инструментов была продублирована созданным учащимися тембром синтезатора [Семенов, 2014].

Описанные показатели соответствуют среднему уровню сформированности интереса к классической музыке – *любопытность*.

Деятельность педагога. В рамках второго модуля самостоятельная деятельность подростков увеличивается, а педагог выступает в роли консультанта, который тем не менее принимает участие в музыкальной деятельности, благодаря чему создается атмосфера сотрудничества, в ходе которой процесс формирования интереса к классической музыке у подростков становится более эффективным, в отличие от первого модуля.

МОДУЛЬ 3

МОДУЛЬ 3 предполагал совместные уроки музыки, на которых помимо современных обработок звучали и оригинальные образцы классической музыки. Использование интерактивных методов, предполагающих личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, позволило педагогу установить доверительный контакт с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке,

способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению, что проявлялось в уважительном отношении к предпочтениям другой группы и к классической музыке в целом. Средства: «микс–метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки, «ремикс–метод», предполагающий варианты обработки произведений классической музыки с помощью синтезатора, музыкальный батл, СС-метод, благодаря которому происходил обмен музыки в социальных сетях.

Первая задача – самостоятельная исследовательская деятельность подростков. В процессе решения третьей задачи использовался авторский метод формирования интереса к классической музыке с помощью социальных сетей (*СС–Метод*). Несмотря на негативное отношение к явлению социальных сетей многих педагогов (Н.В. Ардеева, А.А. Бочкарникова, А.А. Задовская), мы видим в этом явлении и положительные стороны. При использовании социальной сети как своеобразной платформы для дистанционного обучения появляется возможность постоянного взаимодействия преподавателя и учащегося, что обеспечивает непрерывность учебного процесса. При использовании дистанционного обучения средствами социальных сетей обеспечивается более глубокое планирование учебной и исследовательской работы, которая не ограничивается классными занятиями [Малышева, 2003, с. 5–6].

Социальными сетями в настоящее время пользуется большинство подростков, при этом наиболее популярные «ВКонтакте», «Мой мир», «Facebook», позволяют демонстрировать любимую музыку, а также обмениваться ею. Мы предлагаем несколько возможностей использования социальных сетей:

– во–первых, раздел «аудиозаписи» позволяет проводить наиболее точный мониторинг музыкальных предпочтений подростков, так как появляется возможность видеть не только плейлист каждого учащегося, но и

названия музыкальных произведений, которые слушает подросток, пребывающий в социальной сети;

– во–вторых, возможность передачи музыкального файла посредством личного сообщения или публично (использование стены), позволяет педагогу предложить прослушать произведение классической музыки или его современную обработку, учитывая музыкальные интересы подростка. Наше исследование показало, что подросток, заинтересованный музыкальным произведением, не только оставляет его в списке своих аудиозаписей, но и делится с другими пользователями социальных сетей. В рамках реализации *СС–метода* подростки выполняли *проектную работу* на тему «Классическая музыка в современном мире». Проектная работа реализовывалась в рамках элективного курса «Музыкальная литература». Основными задачами проектной работы «Классическая музыка в современном мире» было освещение эпох развития классической музыки, а также поиск областей ее применений в современном мире [Семенов, 2012].

Вторая задача – развитие музыкальной грамотности подростков. Музыкальная грамотность заключается, прежде всего, в знании средств музыкальной выразительности (В.В. Медушевский, Л.В. Шамина, Л.В. Школяр). При изучении средств музыкальной выразительности мы использовали метод наблюдения за музыкой.

Метод наблюдений за музыкой заключается в выявлении отдельных средств музыкальной изобразительности. Например, при первом прослушивании музыкального произведения подросткам предлагалось проследить только изменение динамической линии; при втором прослушивании – проанализировать характер мелодической линии; при третьем – определить используемые композитором музыкальные инструменты. Поэтапное наблюдение за различными средствами музыкальной выразительности позволяло также активизировать любопытство к изучаемому музыкальному произведению. Например,

Татьяна Г. (15 лет) отметила, что «пока я пыталась услышать музыкальный инструмент, то как-то переключилась снова на мелодию и еще раз удивилась – какая она красивая».

Мы констатировали появление у подростков длительного эмоционального сопереживания при общении с произведениями классической музыки. Помимо этого мы отметили понимание выразительности музыкального образа у большинства подростков. Полученные знания и эмоциональный опыт способствовали активности в самостоятельной творческой деятельности в области классической музыки. Описанные показатели соответствуют появлению среднего уровня формирования интереса к классической музыке у подростков – уровень любознательности.

Третья задача способствовать получению эстетического удовольствия от общения с произведениями классической музыки. В основе эстетического удовольствия лежит усмотрение в предмете или явлении целесообразности формы, которая выступает как соразмерность или гармоничное сочетание. Для возникновения эстетического удовольствия необходимо как можно ближе прикоснуться к объекту, вызывающему эмоции (Т.А. Есина, И.К. Сытина). Учитывая вышесказанное, в процессе формирования интереса к классической музыке у подростков в рамках реализации Эмоционального модуля мы использовали возможности ролевой игры. Использование ролевой игры обусловлено, прежде всего, тем, что подростки теряют интерес к предметам потому, что не видят им реального применения в жизни. Ролевая игра в этом случае побуждает интерес с новой силой.

В группе с мальчиками проводилась ролевая игра «Экскурс в мир языческой Руси» в рамках темы «Языческая Русь в «Весне священной» И. Стравинского», в группе с девочками – «В мире мифов» в рамках темы «Мир сказочной мифологии, опера Н. Римского–Корсакова «Снегурочка».

При *фронтальной форме работы* при реализации «интеллектуального» модуля, мы применяли метод «*междисциплинарных взаимодействий*». В условиях взаимодействия содержательных и процессуальных сторон в процессе обучения происходит выявление объективных связей, и в то же время их субъективное отражение в сознании подростков [Семенов, 2014]. Данный метод использовался нами при рассмотрении выразительной особенности музыкального образа в произведении Джона Уильямса темы из кинофильма «Список Шиндлера». Вниманию подростков было предложено дополнение к основному периоду, что отразилось на выразительности музыкального образа. Нетипичная трактовка музыкального периода композитором находит параллели в других дисциплинах: литература (строфа из пяти строк – пятистишие); изобразительное искусство (модульные картины, состоящие из пяти частей – полиптихи) и др.

Использовались также традиционные средства, такие как беседа, рассказ учителя, вступительное слово к произведению классической музыки, метод соучастия, ролевая игра, мы наблюдали появление у подростков кратковременного, поверхностного эмоционального отклика на отдельные яркие фрагменты музыкальных произведений классической музыки. Также у подростков формируются элементарные знания интригующих биографических фактов, а также фактов из истории создания некоторых произведений классической музыки. Подростки совместно с преподавателем начинают заниматься деятельностью в области классической музыки, которая предполагает подготовку устных сообщений о биографических фактах композиторов, произведения которых изучались на уроке.

Фронтальная форма работы в сочетании с такими средствами формирования интереса к классической музыке у подростков, как метод моделирования художественно–творческого процесса (Л.В. Школяр), метод «сочинения сочиненного» (О.В. Усачева) «Микс–метод», «Ремикс–метод», Музыкальный батл, СС–метод способствовали появлению у подростков

эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки. Также мы отметили у большинства подростков способность самостоятельно соотнести образную сферу произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями и умение анализировать средства музыкальной выразительности. Полученные знания и появление потребности в общении с классической музыкой выражались в исследовательской активности, выражающейся в выполнении творческих заданий и самостоятельном поиске музыки в сети Интернет.

Описанные показатели соответствуют высокому уровню сформированности интереса к классической музыке – *уровень устойчивого интереса*.

Деятельность педагога. В рамках МОДУЛЯ 3 подростки выполняют большую часть заданий без помощи педагога, выполняющего в данном случае корректирующую и контролирующую роли – педагог лишь оценивает результат самостоятельной деятельности подростков и принимает участие в выполнении заданий только в случае крайней необходимости.

В ходе наблюдения за подростками в ходе уроков музыки и во внеурочной деятельности мальчики и девочки демонстрировали различные уровни сформированности интереса к классической музыке. На завершающем этапе экспериментальной работы мы проводили среди подростков повторное диагностирование их уровня интереса к классической музыке.

Беседа, направленная на выявление музыкальных интересов учащихся (по Л.В. Школяр); диагностики «Эмоционально–нравственная отзывчивость у подростков» (Ю.В. Удовина), методика «Музыка для домашней фонотеки» (по Л.В.Школяр) и «Музыкально ролевой ринг» (В.И. Петрушин) позволили выявить подростков *уровня любопытства (низкого уровня)* – сформированности интереса к классической музыке. Представители данного уровня характеризовались кратковременным, поверхностным

эмоциональным откликом на яркие фрагменты классических музыкальных произведений; знания отдельных любопытных, интригующих деталей биографий композиторов–классиков, а также истории создания музыкальных произведений; слабая активность в музыкальной деятельности, при которой выполнение творческих заданий (иллюстрация к музыкальным произведениям, мини-сочинение) возможно только с помощью преподавателя.

Результаты повторного диагностирования в экспериментальной группе отражают снижение в экспериментальной группе подростков представителей уровня любопытства (низкого уровня) на 25% (первичная диагностика выявила 52% подростков уровня любопытства, повторная диагностика – 27%), что отражено в таблице 6.

Таблица 6

Количество подростков уровня любопытства (низкого уровня) в экспериментальной группе по результатам повторного диагностирования

Уровень	Экспериментальная группа			
	Начало		Окончание	
	Кол–во Человек	%	Кол–во Человек	%
Уровень любопытства	64	52	33	27

Таким образом, как следует из таблицы, на конец эксперимента в экспериментальной группе из 64 девочек и мальчиков–подростков уровня любопытства (низкого уровня) 33 остались на том же уровне.

Например, Владимир Б. (9 класс) как в начале, так и в конце эксперимента был ярким представителем уровня любопытства (низкого уровня) сформированности интереса к классической музыке. Владимир не отличался ценностным отношением к классической музыке, обладал разрозненными знаниями в области классической музыки, а также был пассивным наблюдателем музыкально–творческой деятельности в области классической музыки. В то же время Александра Г. (9 класс), находясь на уровне любопытства (низком уровне) сформированности интереса к классической музыке к концу эксперимента стала представителем уровня любознательности (среднего уровня).

Уровень любознательности (средний уровень) сформированности интереса к классической музыке выявлялся посредством таких диагностических методик, как методика «Выбери музыку» (по Л.В. Школяр), тестовые задание на установление соответствия №№ 10,13 (Т.А. Затямина), метод наблюдения за детьми в процессе общения с музыкой. Представители данного уровня характеризовались длительным эмоциональным сопереживанием при прослушивании произведений классической музыки; пониманием выразительности музыкального образа, знанием представителей отдельных эпох развития классической музыки; проявлением творческой активности (участие в аранжировке произведений, доклады), при которых педагогические указания необходимы лишь в качестве коррекции.

Изменения на уровне любознательности (среднем уровне) в экспериментальной группе показали разницу на 5% (первичная диагностика выявила 44% подростков уровня любознательности, повторная диагностика – 49%), что отражено в таблице 7.

Количество подростков уровня любознательности (среднего уровня) в экспериментальной группе по результатам повторного диагностирования

Уровень	Экспериментальная группа			
	Начало		Окончание	
	Кол-во человек	%	Кол-во Человек	%
Уровень любознательности	53	44	60	49

Методика «Открой себя через музыку» (Д.Б. Кабалевский), тестовые задания на установление соответствий №№ 3, 4, 6, 8, 9 (Т.А. Затямина), методики «Музыкально–жизненные ассоциации» (Д.Б. Кабалевский), «Сочиняю музыку» (по Т.В. Пчелкиной), метод наблюдения, метод анализа продуктов творчества позволили выявить подростков **уровня устойчивого интереса (высокого уровня)** сформированности интереса к классической музыке. Представители данного уровня характеризовались способностью получения эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки; формирование потребности в общении с классической музыкой; способность самостоятельно соотнести образную сферу произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями; умение анализировать средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, гармония, динамика, тембр и т. д.); самостоятельной

исследовательской активностью, выражающейся в выполнении творческих заданий (презентации, планы–аранжировки).

В экспериментальной группе возросло число подростков представителей уровня устойчивого интереса (высокого уровня) на 20% по сравнению с контрольной группой (первичная диагностика выявила 4% подростков уровня устойчивого интереса, повторная диагностика – 24%); в контрольной группе разница составила 2% (первичная диагностика выявила 4% подростков уровня устойчивого интереса, повторная диагностика – 6%), что отражено в таблице 8.

Таблица 8

**Количество подростков уровня устойчивого интереса
(высокого уровня) в экспериментальной группе
по результатам повторного диагностирования**

Уровень	Экспериментальная группа			
	Начало		Окончание	
	Кол–во Человек	%	Кол–во Человек	%
Уровень устойчивого интереса	5	4	29	24

Качественный анализ реализации и результата эксперимента показал положительную динамику сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе, полученную рядом *условий*, которые обеспечивают эффективность применения технологии:

– научное представление о сущности интереса к классической музыке у подростков положено в основу целеполагания при проектировании образовательного и воспитательного процесса в общеобразовательной школе;

– непрерывное формирование компонентов интереса к классической музыке, которое обеспечивается единой логикой и преемственностью средств, используемых при реализации технологии;

– применение трех групп средств пассивных, активных и интерактивных, (для пассивных средств характерна форма взаимодействия учителя и учащихся, в которой учитель является основным действующим лицом, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей; активные средства, предполагают взаимодействие учителя с учащимися в ходе занятий, в котором подростки является активными участниками; интерактивные средства, предполагают взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом);

– систематическая диагностика сформированности интереса к классической музыке у подростков и коррекция процесса формирования;

– создание ситуаций успеха в гендерном взаимодействии подростков;

– соблюдение гендерного равенства.

Технологичность эксперимента отражена в математической обработке и статистическом обосновании с применением критерия Розенбаума (Q) для оценивания разницы между двумя выборками относительно уровня количественно измеренного признака. Установление доверительного интервала с помощью метода Стьюдента – Госсета осуществлялось с целью получить величины между количеством измерений, значением доверительного интервала и подлинностью обнаруженной корреляции данных. Динамика сформированности интереса к классической музыке у подростков в экспериментальной и контрольной группах отражена в таблице 9.

Динамика сформированности интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало		Окончание		Начало		Окончание	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Уровень любопытства	64	52	33	27	54	45	56	46
Уровень любознательности	53	44	60	49	62	51	58	48
Уровень устойчивого интереса	5	4	29	24	5	4	7	6

Данные таблицы отражают снижение в экспериментальной группе подростков представителей уровня любопытства (низкого уровня) на 25% (первичная диагностика выявила 52% подростков уровня любопытства, повторная диагностика – 27%), в это же время в контрольной группе разница составила всего 1% (первичная диагностика выявила 45% подростков уровня любопытства, повторная диагностика – 46%).

Изменения на уровне любознательности (среднем уровне) в экспериментальной группе показали разницу на 5% (первичная диагностика выявила 44% подростков уровня любознательности, повторная диагностика – 49%); в контрольной группе разница составила 3% (первичная диагностика выявила 51% подростков уровня любознательности, повторная диагностика – 48%)

В экспериментальной группе возросло число подростков представителей уровня устойчивого интереса (высокого уровня) на 20% по

сравнению с контрольной группой (первичная диагностика выявила 4% подростков уровня устойчивого интереса, повторная диагностика – 24%); в контрольной группе разница составила 2% (первичная диагностика выявила 4% подростков уровня устойчивого интереса, повторная диагностика – 6%). Статистические данные демонстрируют существенную разницу положительной динамики в экспериментальной и контрольной группах, что подтверждает эффективность технологии формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Выводы по второй главе

1. Нами обоснована модель процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе, описывающая **три этапа**: эмоциональный, интеллектуальный, деятельностный.

Цель *первого этапа (эмоционального)* – стимулирование эмоционального отношения подростков к классической музыке. На данном этапе мы вызывали у подростков *кратковременный эмоциональный отклик* на яркие фрагменты классических музыкальных произведений, учитывая музыкальные предпочтения мальчиков и девочек. Вместе с тем подростки приобретают элементарные знания о любопытных, интригующих деталях биографий композиторов–классиков. Приобщение к музыкальной деятельности целесообразно при выполнении творческих заданий, выполняемых с помощью преподавателя, что обеспечивает подросткам достижение уровня любопытства (низкий уровень).

Цель *второго этапа (интеллектуального)* – способствовать обогащению знаний подростков в области классической музыки. На втором этапе мы знакомили подростков с выразительностью музыкального образа, в ходе которого они приобретают знания о представителях отдельных эпох классической музыки. Применение гендерного подхода позволяет подбирать биографические факты интересные для девочек (любовные переживания, романтические моменты жизни) и мальчиков (героические поступки, создание сочинений, которые в современном звучании стали использоваться в спортивных играх). Эмоциональное сопереживание подростков при прослушивании произведений классической музыки становится более глубоким и длительным. Усиливается проявление творческой активности, при необходимости корректируемой педагогом, что обеспечивает достижение уровня любознательности (средний уровень).

Цель *третьего этапа (деятельностного)* – активизация самостоятельности подростков в постижении классической музыки. Мы ориентировались на повышение исследовательской активности подростков, которые получая эмоциональное удовольствие от общения с произведениями классической музыки, приобретают потребность в общении с глубокими, содержательными произведениями мирового академического искусства. Совместные уроки музыки и внеурочные занятия позволяют педагогу выстраивать музыкально–творческую деятельность, в которой девочки и мальчики принимают равноценное участие. У них также развивается умение анализировать средства музыкальной выразительности (особенности ритмического рисунка, тембры музыкальных инструментов, жанровые особенности), что приводит к самостоятельному поиску высокохудожественных произведений классической музыки в сети Интернет и обмен ею в социальных сетях между сверстниками и педагогом, что способствует достижению у подростков уровня устойчивого интереса (высокий уровень).

2. Нами была разработана **модульная технология** формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе, состоящая из трех **МОДУЛЕЙ**, в которых используется обоснованная система средств.

МОДУЛЬ 1. Дифференциация обучающихся по признаку пола на уроках музыки, поскольку половая дифференциация в ходе экспериментальной работы позволяет учитывать различные музыкальные предпочтения: мальчиков – роком, а девочек – современными эстрадными направлениями. *Средства:* прослушивание произведений классической музыки в аудиозаписях; рассказы об истории создания произведений; беседа о ярких фактах из личной жизни композиторов (романтические моменты для девочек и героические для мальчиков); метод соучастия, заключающийся в сопереживании чувств композитора; ролевая игра «Я – композитор», в ходе

которой мальчикам предлагается сделать творческий выбор средств музыкальной выразительности, а девочкам – варианты развития музыкального образа.

МОДУЛЬ 2. На уроках музыки сохраняется дифференциация обучающихся по признаку пола. При прослушивании современных музыкальных произведений подростки выявляют различные и сходные средства музыкальной выразительности в эстрадных образцах, роке и рэпе. Поиск схожих средств музыкальной выразительности и элементов музыкального содержания способствует формированию толерантного, уважительного отношения к музыкальным предпочтениям «другой» группы, т.е. у мальчиков – к романтической музыке (предпочтительной для девочек), а у девочек – к более энергичной («уважаемой» мальчиками). *Средства:* метод художественного движения; «наблюдение» за музыкой (для мальчиков); проектная работа «Мой любимый композитор» (для девочек); метод междисциплинарных взаимодействий (для мальчиков и девочек).

МОДУЛЬ 3. Совместные уроки музыки для девочек и мальчиков, на которых помимо современных обработок звучат и оригинальные образцы классической музыки. Использование интерактивных средств стимулирует личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, что позволяет педагогу устанавливать доверительные контакты с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке, способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению. Развивается уважительное отношение к музыкальным предпочтениям другой группы и к классической музыке в целом. *Средства:* «микс–метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки; «ремикс–метод», предполагающий варианты обработки произведений классической музыки с помощью синтезатора; музыкальный батл; СС–метод, благодаря которому происходит обмен музыки в социальных сетях. От модуля к модулю последовательно происходит изменение уровней

проявлений интереса к классической музыке у подростков – мальчиков и девочек от любопытства к любознательности и устойчивому интересу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время особенно остро стоит проблема формирования интереса у подростков к классической музыке, всемирному культурному наследию. Данное положение отражено в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, концепции духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также в государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО). Об актуальности данного вопроса свидетельствует массовое искажение духовно–нравственных и моральных ценностей в современной подростковой среде, низкий интерес к музыкальным шедеврам отечественного и мирового академического музыкального искусства. Поиски путей решения проблемы формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе до настоящего времени не давали устойчивого результата в связи с неразработанностью научно–педагогических основ формирования данного качества личности и отсутствием учета гендерных особенностей интересов мальчиков и девочек. Выводы нашего диссертационного исследования могут послужить ориентиром в решении данной проблемы для учителей музыки общеобразовательных школ.

Результаты нашего исследования показали, что формирование интереса к классической музыке наиболее благоприятно осуществляется в подростковом возрасте. Исходя из анализа научной литературы, существующих психолого–педагогических и музыковедческих исследований сущностных характеристик интереса к музыке и гендерных особенностей музыкальных предпочтений в подростковом возрасте, собственной опытно–экспериментальной работы интерес к классической музыке мы определили как целостное динамическое образование личности подростка, включающее способность к эмоциональному восприятию произведений классической

музыки, элементарные знания в области классической музыки и музыкально–эстетическую творческую деятельность на уроках музыки и во внеурочное время.

В индивидуально-личностном становлении подростка интерес к классической музыке выполняет следующие функции: *ценностную* (эмоционально–ценностное отношение к классической музыке и ее трактовка подростком как неотъемлемой части мировой музыкальной культуры), *когнитивную* (система знаний об особенностях классической музыки и понимание семантики музыкального языка), *регулятивную* (умение отличать фрагменты классической музыки в современных музыкальных обработках от примитивных продуктов музыкального шоу–бизнеса). Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач и подчеркивает многоаспектность содержания учебной и внеурочной деятельности в общеобразовательной школе, неотъемлемой частью которых является формирование интереса к классической музыке у подростков. Анализ функций позволил нам выявить структуру интереса к классической музыке у подростков, представляющую собой взаимосвязанную и обусловленную функциями совокупность компонентов: *аксиологический* (ценностное восприятие произведений классической музыки, вызывающих эмоциональный отклик), *гносеологический* (осознанный выбор произведений классической музыки, анализ средств музыкальной выразительности: мелодия, ритм, темп, тембр и др.) и *рефлексивный* (самостоятельная исследовательская активность в поиске произведений классической музыки для прослушивания, обмен музыкальными коллекциями с педагогом и сверстниками), образующие целостное единство.

Проанализировав различные подходы к пониманию классической музыки, мы сформулировали собственную позицию по данному феномену. Под *классической музыкой* в нашем исследовании мы понимаем высокохудожественные музыкальные образцы, проверенные временем, а так-

же музыкальные произведения, написанные в традиционных жанрах (симфония, соната, опера и т.д.) в различные исторические эпохи (барокко: А. Вивальди, И.–С. Бах и др., классицизм: И. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен и др., романтизм: Ф. Шопен, Ф. Шуберт и др.), предназначенные для исполнения симфоническим оркестром или классическими солирующими музыкальными инструментами (фортепиано, скрипка, флейта и т.д.). Современная музыка также может относиться к классической (Э. Морриконе, Я. Тирсен, Л. Эйнауди и др.), если она богата музыкальным содержанием, многогранной палитрой оттенков и интонаций, сочетает разнообразие приемов музыкального развития (вариации, рондо, сонатная форма и т.д.).

Возникающие на уроках музыки и во внеурочное время гендерные конфликты, связанные с различными музыкальными предпочтениями мальчиков и девочек. Мальчики–подростки, увлекаясь, как правило, «тяжелыми» ритмами рока, негативно относятся к музыкальным предпочтениям девочек, слушающих более спокойную эстрадную и романтическую музыку. Девочки не интересуются агрессивной музыкой, предпочитаемой мальчиками, однако, высмеивают тех мальчиков, которые проявляют интерес к музыкальному романтизму, что побудило нас к изучению и определению г е н д е р н ы х о с о б е н н о с т е й интереса к классической музыке у подростков. Гендерный подход позволяет педагогу на дифференцированных по признаку пола занятиях учитывать специфику музыкальных интересов мальчиков (использование музыки из компьютерных игр, а также современные рок–обработки классической музыки, выполненные такими музыкальными группами, как «РЭПсодия», «Jan Holland», «Royal Orchestra», «Nightwish» и др.) и девочек (романтическая музыка из молодежных сериалов и кино, а также современные эстрадные исполнители классической музыки, такие как С. Дион, Л. Фабиан и др.). На совместных занятиях благодаря использованию классической музыки,

которую подростки слышат почти каждый день (телефоны, компьютеры, радио, телевизионные экраны), создаются гендерно комфортные условия, способствующие взаимному обогащению предпочтений подростков, которые прежде не вызывали интереса.

Проводимая предварительная диагностика на уроках музыки, а также в условиях внеурочной деятельности (на занятиях элективного курса «Музыкальная литература»), выявившая большинство подростков, находящихся на низком уровне сформированности интереса к классической музыке, явилась основанием для разработки модели процесса формирования исследуемого качества личности на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе, описывающей три этапа: эмоциональный, интеллектуальный, деятельностный.

Цель *первого этапа (эмоционального)* – стимулирование эмоционального отношения подростков к классической музыке. На данном этапе важнейшей задачей является – вызвать у подростка кратковременный эмоциональный отклик на яркие фрагменты классических музыкальных произведений, что возможно только с учетом музыкальных предпочтений мальчиков и девочек; вместе с тем, подростки приобретают знания отдельных любопытных, интригующих деталей биографий композиторов–классиков, приобщаются к музыкальной деятельности, при которой выполнение творческих заданий осуществляется только с помощью преподавателя – достижение *уровня любопытства (низкий уровень)*.

Цель *второго этапа (интеллектуального)* – способствовать обогащению знаний подростков в области классической музыки. На втором этапе подростки знакомятся с выразительностью музыкального образа, приобретают знания о представителях отдельных эпох классической музыки, гендерный подход позволяет подбирать биографические факты, интересные для девочек (любовные переживания, романтические моменты жизни) и мальчиков (героические поступки, создание сочинений, которые в

современном звучании используются в спортивных играх); более глубоким и длительным становится эмоциональное сопереживание подростков при прослушивании произведений классической музыки; усиливается проявление творческой активности, в отдельных случаях корректируемой педагогом – достижение *уровня любознательности (средний уровень)*.

Цель *третьего этапа (деятельностного)* – активизация самостоятельности подростков в постижении классической музыки. Главная задача третьего этапа – повышение исследовательской активности; подростки начинают получать эмоциональные удовольствия от общения с произведениями классической музыки, формируется потребность в общении с глубокими, содержательными произведениями мирового академического искусства, совместные занятия позволяют педагогу выстраивать музыкально–творческую деятельность, в которой девочки и мальчики принимают равноценное участие; развивается умение анализировать средства музыкальной выразительности (особенности ритмического рисунка, тембры музыкальных инструментов, жанровые особенности), что приводит к самостоятельному поиску высокохудожественных произведений классической музыки в сети Интернет и обмену ею в социальных сетях между сверстниками и педагогом – достижение *уровня устойчивого интереса (высокий уровень)*.

Анализ научной литературы и собственной опытно–экспериментальной работы позволил нам разработать *м о д у л ь н у ю т е х н о л о г и ю* формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе, которая состоит из трех модулей, в которых используется система средств. МОДУЛЬ 1 технологии предполагает дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. Половая дифференциация в ходе экспериментальной работы позволяла учитывать музыкальное увлечение мальчиков роком, а девочками современными эстрадными направлениями. Средства: прослушивание

произведений классической музыки в аудиозаписях, рассказы об истории создания произведений, беседа о ярких фактах из личной жизни композиторов (романтические моменты для девочек и героические для мальчиков), метод соучастия, ролевая игра «Я – композитор», в которой подростки предлагали те или иные средства музыкальной выразительности (мальчики) и пути развития музыкального образа (девочки).

МОДУЛЬ 2 сохранял дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки. При прослушивании произведений подростки выявляли различные и сходные средства музыкальной выразительности в эстрадных образцах, роке и рэпе. Поиск схожих средств музыкальной выразительности и элементов музыкального содержания способствовали формированию толерантного, уважительного отношения к музыкальным предпочтениям «другой» группы, т.е. у мальчиков – к романтической музыке (предпочтительной для девочек), а у девочек – к более энергичной («уважаемой» мальчиками). Средства: метод художественного движения, «наблюдение» за музыкой (для мальчиков), метод междисциплинарных взаимодействий (для мальчиков и девочек), проектная работа «Мой любимый композитор» (для девочек).

В рамках МОДУЛЯ 3 проводились совместные уроки музыки, на которых помимо современных обработок звучали и оригинальные образцы классической музыки. Использование интерактивных методов, предполагающих личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, позволило педагогу установить доверительный контакт с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке, способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению, что проявлялось в уважительном отношении к предпочтениям другой группы и к классической музыке в целом. Средства: «микс–метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки, «ремикс–метод», предполагающий варианты обработки произведений

классической музыки с помощью синтезатора, музыкальный батл, СС–метод, благодаря которому происходил обмен музыки в социальных сетях. От модуля к модулю последовательно происходит изменение уровневых проявлений интереса к классической музыке у подростков: мальчиков и девочек, от любопытства к любознательности и устойчивому интересу.

Проведение повторного диагностирования подтвердило характерные особенности девочек и мальчиков–подростков, находящихся на различных уровнях сформированности интереса к классической музыке, которые представлены в монографических характеристиках. Статистические данные, указанные в таблицах, демонстрируют существенную разницу положительной динамики в экспериментальной и контрольной группах, что подтверждает эффективность разработанной нами модульной технологии формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

Благодаря созданным гендерно комфортным условиям, применению новых информационных средств происходит активное постижение подростками классической музыки, их взаимное обогащение музыкальными предпочтениями, что свидетельствует об эффективности разработанной нами модели и технологии процесса формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе.

В ходе проведенного исследования получены значимые дополнительные результаты: разработана система диагностических методик, позволяющих учителю музыки выявлять уровни сформированности интереса к классической музыке у учащихся начальной школы (1–4 классы) и младших подростков (5–7 классы); обоснована технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода,

востребованные дополнительно в ходе экспериментальной работы, что является вкладом в развитие теории гендерного воспитания и образования.

Перспективным направлением дальнейшего научного поиска может служить исследование данной проблемы как в общеобразовательной школе с другими возрастными группами, так и в учреждениях дополнительного образования детей. Полагаем, что последующий научно–педагогический поиск приведет к разработке других моделей формирования интереса к классической музыке у подростков, способствующих решению проблемы применения гендерного подхода в системе общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2003. – 224 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки [Текст] : науч.-метод. материалы для слушателей курсов повышения квалификации ин-тов усовершенствования учителей по предмету «Музыка» / Э. Б. Абдуллин. – М. : МИРОС, 1992. – 72 с.
3. Августин Аврелий. Исповедь [Текст] / Августин Аврелий. Абеляр П. История моих бедствий / П. Абеляр : пер. с лат. – М. : Республика, 1992. – С. 98.
4. Агулина, С.В. Подготовка бакалавра социальной работы к гендерно-ориентированной профилактической деятельности с подростками [Текст] / Агулина, С.В. Педагогика и современность. – 2014. – № 2. – С. 81-85.
5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении [Текст] : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина [и др.]; под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.
6. Алексеев, А. Д. Из истории фортепианной педагогики [Текст] / А. Д. Алексеев. – Киев, 1974. – С. 48.
7. Алиев, Ю. Б. Дидактические аспекты художественного образования [Текст] // Современная дидактика : теория практике / Ю. Б. Алиев. – М., 1994.
8. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя–музыканта [Текст] / Ю. Б. Алиев. – М. : Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2003. – 336 с.

9. Амонашвили, Ш. А. Как живете, дети? [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
10. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония [Текст] . Ч. 1 / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 1993. – 224 с.
11. Ананьин, С. А. Интерес по учению современной психологии и педагогики [Текст] / С. А. Ананьин. – Киев, 1915. – 500 с.
12. Анциферова, Л. И. Материалистические идеи в зарубежной психологии [Текст] / Л. И. Анциферова. – М. : Наука, 1974. – С. 7.
13. Апраксина, О. А. Задачи муз. воспитания в свете реформы школы [Текст] // Муз. воспитание. – 1986. – Вып. 17. – С. 6.
14. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] : учеб. пособие для пед. ин-тов / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
15. Аракелов, Г. Г. Учителям и родителям о психологии подростка [Текст] / Г. Г. Аракелов. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
16. Арановская, И. В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании (методологические основы) [Текст] : монография / И. В. Арановская. – Волгоград, 2002.
17. Арановский, М. Г. Проблемы музыкального мышления [Текст] : сб. статей / М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – 336 с.
18. Арчажникова, Л. Г. Профессия– учитель музыки [Текст] : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
19. Асафьев, Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] : сб. ст. / Б. Асафьев ; сост. и науч. ред. Е. М. Орлова.– Л. : Музыка, 1973. – 136 с.
20. Бадеха, А. В. Учет гендерных особенностей подростков и старшеклассников в образовательном процессе старшей школы [Текст] / А. В. Бадеха., В. Я. Семенов // Вестник университета ГУУ. – 2014. – № 12. – С. 244-246.

21. Баранов, С. Т. Проблемы гендерной культуры в условиях глобализации [Текст] : монография / С. Т. Баранов, В. Л. Нестерова. — Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2013. — 176 с.
22. Баранов, С. Т. Философия гендера: от модерна к постмодерну [Текст] / С. Т. Баранов // Вестник СевКавГТУ. Выпуск № 3 (32). — Ставрополь: СКГТИ. — 2012. С. 81–84.
23. Башлай, О. В. Особенности музыкально-эстетического развития детей в специальных (коррекционных) школах [Текст] : монография / О. В. Башлай. — Ставрополь : Сервисшкола, 2013. — 124 с.
24. Бегидова, С. Н. Проектирование урока физической культуры с учетом гендерных особенностей школьников [Текст] / С. Н. Бегидова, Л. Ф. Сельмидис // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. — 2009. — Вып. 2.
25. Берикханова, А. Е. Сотрудничество ВУЗА и общественных организаций как фактор совершенствования социально-гуманитарной подготовки будущих учителей [Электронный ресурс] / А. Е. Берикханова. — Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010 /Pedagogica/.htm](http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/.htm) (дата обращения: 23.02.2013).
26. Бершадский, М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе [Текст] / М. Е. Бершадский // Образовательные технологии. — 2004. — № 1. — С. 41–59.
27. Беспалова, Г. М. Социальное проектирование подростка : Как изменить отношение к школе [Текст] / Г. М. Беспалова, Н. М. Виноградова. — М. : Издат. дом «Новый учебник», 2003. — 48 с.
28. Беспалько, В. П. Комплексный подход к применению педагогических технологий [Текст] : учеб.-практ. пособие / В. П. Беспалько. — М. : Издат. отдел НОУ ИСОМ, 2004. — 132 с.

29. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: психол. исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
30. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка : Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1972.
31. Большая советская энциклопедия [Текст] : в 30 т. / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1969 – 1978.
32. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998.
33. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию [Текст] : кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
34. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 38-43.
35. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская. – М., 1995.
36. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: Образ бытия [Текст]: монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
37. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
38. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1991. – С. 140 – 141.
39. Геодакян, В. А. Эволюционная теория пола [Электронный ресурс] / В. А. Геодакян. – Режим доступа: <http://library.by> (дата обращения: 10.01.2015).

40. Геодакян, В. А. Эволюционная логика дифференциации полов [Текст] / В. А. Геодакян // Природа. – 1983. – № 1. – С. 70–80.
41. Глебов, А. А. Методика составления автореферата диссертации аттестационных документов [Текст] : метод. пособие / А. А. Глебов. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 112 с.
42. Глебов, А. А. Нужна ли всесторонне развитая личность как цель образования в российском постиндустриальном обществе? [Текст] / А. А. Глебов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. – 2013. – № 2(77). – С. 4–7.
43. Гнесина, Е. Ф. Воспоминания современников [Текст] / Е. Ф. Гнесина; сост. М. Э. Риттих. – М. : Советский композитор, 1982. – 225 с.
44. Голубева, Е. Вызвать интерес к художественной культуре [Текст] / Е. Голубева // Искусство в школе. – 2005. – №4. – С. 16–22.
45. Готсдинер, А. Н. Музыкальная психология [Текст] / А. Н. Готсдинер. – М. : МИП Магистр, 1993. – 191 с.
46. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова; Рос. ун-т дружбы народов, Моск. гос. обл. соц.-гуманит. ин-т. – М., 2011.
47. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : ок. 200 тыс. слов. В 4 т. / В. И. Даль; Под ред. К. В. Виноградовой. – М., 1994. – Т. 2.
48. Дашковская, М. П. Формирование педагогической направленности в системе подготовки к творческому труду [Текст] / М. П. Дашковская. – М. : Мысль, 1980. – 143 с.
49. Демичева, Н. В. Реализация педагогических технологий при подготовке бухгалтерских кадров в учреждениях среднего профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... пед. наук / Н. В. Демичева. – М., 2008. – С. 219.

50. Дидук, И. А. Проблема воспитания ответственности школьников в свете стандартов второго поколения [Текст] / И. А. Дидук // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов IX Междунар. науч.- практ. конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – С. 65-71.

51. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] : учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Академия, 2000. – 240 с.

52. Дудукалов, В. В. Педагогические условия полоролевого воспитания студентов младших курсов вузов [Текст] : автореф. дис. ... пед. наук / В. В. Дудукалов. – Волгоград, 2002. – 24 с.

53. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология [Текст] : учебник для вузов / М. И. Еникеев. – М. : НОРМА–ИНФРА, 1999.

54. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М. : ЛИНКА–ПРЕСС, 1998. – 184 с.

55. Жавинина, О. Музыкальное воспитание: поиски и находки [Текст] / О. Жавинина, Зац // Искусство в школе. – 2003. – № 5. – С. 49-52.

56. Закономерности психического развития в онтогенезе / Л. С. Выготский // Проблема возраста. Возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info_Vuks/Pedagog/hrestomatia/03.php (дата обращения: 3.02.2015).

57. Затымина, Т. А. Классическая музыка в формировании мотивационной направленности на продуктивную музыкально–творческую деятельность подростков [Текст] / Т. А. Затымина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. – 2015. – № 7 (102). – С. 41–45.

58. Затымина, Т. А. Культурно–мировоззренческая палитра православного содержания мира музыки в духовно–нравственном развитии и

воспитании школьников [Текст] / Т. А. Затымина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2015. – № 1 (96). – С. 104–109.

59. Затымина, Т. А. Культурно-просветительные проекты в духовно-нравственном развитии и воспитании школьников [Текст] / Т. А. Затымина, Л. В. Зеленская // Духовно-нравственное воспитание обучающихся в общеобразовательной школе : сборник метод. рекомендаций и образовательных программ по духовно-нравственному воспитанию обучающихся. – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2012. – С. 19-47.

60. Затымина, Т. А. Принцип культуросообразности в музыкально-педагогической деятельности [Текст] / Т. А. Затымина // Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования : материалы X междунар. науч.-практ. конф. – М. : РИТМ, 2012. – С. 221-228 с.

61. Затымина, Т. А. Современный урок музыки [Текст] / Т.А. Затымина. – М. : Глобус, 2008. – 167 с.

62. Затымина, Т. А. Ценностно-смысловые основы классической музыки в восприятии ее подростком [Текст] / Т. А. Затымина // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск (Сибирь), 2015. – № 5 (54). – С. 182–184.

63. Здравомыслов, А. Г. Проблемы интереса в социологической теории [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – Л. , 1964. – С. 29–72.

64. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

65. Ильин, В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс [Текст] / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

66. Иманбаева, Ч. Н. Воспитание интереса к национальной музыкальной культуре у будущих учителей начальных классов: На материале кыргызского музыкального искусства [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : (13.00.01) / Ч. Н. Иманбаева. – Бишкек, 2000. – 20 с.

67. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.
68. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст] : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
69. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? [Текст] / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
70. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] / Д. Б. Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М., 1985.
71. Кабалевский, Д. Б. Программа по музыке [Текст] / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
72. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М., 1988.
73. Каган, М. С. Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
74. Каменская, Е. Н. Гендерные стереотипы как социально-психологический феномен [Текст] / Е. Н. Каменская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 3. – С. 255–257.
75. Каменская, Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода [Текст] / Е. Н. Каменская // Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика. – Пенза, 2012. – С. 33–37.
76. Каменская, Е. Н. Развитие безопасной личности в вузе посредством гендерного подхода [Текст] / Е. Н. Каменская // Психология образования: модернизация психолого-педагогического пространства. – Шадринск, 2013. – С. 10-13.

77. Каменская, Е. Н. Совершенствование образовательной среды посредством гендерного подхода и развитие безопасной личности [Текст] / Е. Н. Каменская // Преобразование Таганрога – ключ к возрождению России. – Таганрог, 2013. – С. 64-67.
78. Каменская, Е. Н. Теоретические основы гендерного воспитания [Текст] / Е. Н. Каменская // Социосфера. – 2012. – №2. – С. 5-55.
79. Кант, И. Сочинения [Текст] / И. Кант. – М., 1965. – Т. 4, Ч. 1. – 544 с.
80. Кичак, Т. Н. Межпредметные связи в гимназическом образовании – важное условие развития творческих способностей учащихся [Текст] / Т. Н. Кичак // Актуальные вопросы гимназического образования. – М., 2002.
81. Киященко, Н. И. Теория отражения и проблемы эстетики [Текст] / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1983. – 224 с.
82. Клецина, И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии [Текст] / И. С. Клецина // Вопр. психологии. – 2003. – № 1. – С. 139.
83. Клецина, И.С. Гендерная социализация [Текст] : учеб. пособие / И. С. Клецина. – СПб., 1998.
84. Кобзев, М. С. Выдающиеся историки о педагогике [Текст] / М. С. Кобзев, Н. А. Горбачев. – Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1994. – 90 с.
85. Кожухова, М. Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М. Ю. Кожухова. – Оренбург, 2004. –153 с.
86. Колесов, Д. В. Современный подросток. Взросление и пол [Текст]: учеб. пособие / Д. В. Колесов. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 2003. – 200 с.
87. Колесов, Д. В. Учителю о психологии и физиологии подростка [Текст] / Д. В. Колесов, И. Ф. Мягков. – М. : Просвещение, 1986. – 80 с.

88. Коломинский, Я. Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников [Текст] / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 165–171.
89. Колышева, Т. А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего образования [Текст] / Т. А. Колышева. – М., 1977.
90. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский. – М. : София, 1955. – С. 584.
91. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие [Текст] / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
92. Комлев, А. В. Педагогический потенциал модульно-рейтинговой системы обучения в формировании ответственности младшего подростка [Текст] / А. В. Комлев // XVIII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 5–8 нояб. 2013 г.: сб. науч. материалов. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – Напр. 12 «Педагогика и психология». – С. 8–10.
93. Кон, И. С. Психология половых различий [Текст] / И. С. Кон // Вопр. психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
94. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003.
95. Кон, И. С. Кризис бесполой педагогики [Электронный ресурс] / И. С. Кон // Грани познания : электронный научно–образовательный журнал ВГСПУ. – Волгоград, 2010. – № 2(7). – Режим доступа : http://grani.vspu.ru/files/publics/154_st.pdf (дата обращения: 2.03.2012).
96. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников [Текст] / О. А. Константинова – Саратов, 2005. – 172 с.

97. Корлякова, С. Г. Музыкально–ритмическая способность как компонент музыкальных способностей [Текст] / С. Г. Корлякова, А. Г. Островерхов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 79-81.
98. Корлякова, С. Г. Перспективы развития дополнительного образования детей в области музыкального искусства [Текст] / С. Г. Корлякова, Л. А. Филимонюк, Т. В. Горбачева // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 11. – С. 278-281.
99. Красноперова, Т. В. Из опыта работы по формированию профессионально-педагогической направленности студентов музыкального училища [Текст] / Т. В. Красноперова // Вопросы педагогического образования / под ред. Т. А. Стефановской. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 1999. – С. 83-86.
100. Красноперова, Т. В. Медиаобразование как средство активизации познавательного интереса к музыке у учащихся гимназии [Текст] / Т. В. Красноперова // Вопросы педагогического образования: межвуз. сб. ст. / под ред. Т. А. Стефановской. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2001. – Вып. 12. – С. 233-241.
101. Кремлев, Ю. А. Познавательная роль музыки [Текст] / Ю. А. Кремлев. – М. : Музгиз, 1963. – 60 с.
102. Крутецкий, В. А. Интерес [Текст] / В. А. Крутецкий // Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 373.
103. Крутецкий, В. А. Способности и интересы [Текст] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
104. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе [Текст] / Ксенофонт. – М.: Наука, 1993. – 380 с.
105. Куинджи, Н. Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или ...? [Текст] / Н. Н. Куинджи // Биология в шк. – 1998. – № 2. – С. 17–20.

106. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] : Конспект лекции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
107. Лихачев, Д. Развитие русской литературы X–XVII веков: Эпохи и стили [Текст] / Д. Лихачев. – Л., 1973. – 216 с.
108. Мазель, Л. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм [Текст] : учебник спец. курса для муз. вузов / Л. Мазель, В. Цуккерман. – М., 1967. – 752 с.
109. Макаренко, А. С. Собрание сочинений [Текст]. В 5-ти т. / А. С. Макаренко ; под общ. ред. А. Терновского. – М. : Правда, 1971. – Т.4: Книга для родителей. Рассказы. – 430 с.
110. Макаров, А. Д. Педагогическая психология [Текст] / А. Д. Макаров. — СПб., 2009. – 12 с.
111. Маркина, Т. Н. Дискуссионный метод как способ формирования коммуникативной компетенции учащихся [Электронный ресурс] / Т. Н. Маркина // Новое в преподавании иностранных языков : Интернет–журнал. – 2012. – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=547>. (дата обращения: 13.01.2014).
112. Медушевский, В. О. О содержании понятия «адекватное восприятие» [Текст] / В. О. Медушевский; ред.-сост. В. Н. Максимов // Восприятие музыки : сб. статей. – М. : Музыка, 1980. – С. 141-155.
113. Медушевский, В. В. Христианские основания сонатной формы [Текст] / В. В. Медушевский // Глагол : православный педагогический журнал. – 2004. – №6.
114. Меньшикова, Е. А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей [Текст] / Е. А. Меньшикова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. I (79). – С. 88–91.
115. Метликина, Л. С. Гендерный подход на уроках русского языка: проблемы, поиски, результаты [Электронный ресурс] / Л. С. Метликина. –

Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/magazine/2013/4/7041.html> (дата обращения: 24.03.2015).

116. Монахов, В. М. Введение в теорию педагогических технологий [Текст] : монография / В. М. Монахов. — Волгоград: Перемена, 2006. — 319 с.

117. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А. В. Мудрик. — М. : Педагогика, 1984.

118. Музыкальное образование в школе [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. — М. : Академия, 2001. — 232 с.

119. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для вузов / В. С. Мухина. — 6-е изд. — М.: Академия, 2000. — 456 с.

120. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] : избр. психол. труды / В. Н. Мясищев. — М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. — 356 с.

121. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки [Текст] / Е. В. Назайкинский.. — М. : Музыка, 1988. — 254 с.

122. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. — М. : Музыка, 1972. — 383 с.

123. Назайкинский, Е. В. Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин [Текст] / Е. В. Назайкинский // Советская музыка. — 1982. — № 2. — С. 64-72.

124. Наш проблемный подросток: понять и договориться [Текст] / А. Е. Ангервакс и др. ; Под ред. Л. А. Регуш. — СПб. : Союз : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001 . — 190 с.

125. Неоклассицизм [Текст] // Музыка XX века: Энциклопедический словарь / Л. О. Акопян. — М. : Практика, 2010. — С. 376.

126. Ниеманис, А. Практическое руководство по внедрению тендерных подходов. По заказу Регионального Центра ПРООН для Европы и Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. - 2-е изд. / А.

Ниеманис. — 2005. – Режим доступа: <http://europeandcis.undp.org/gender/show> (дата обращения: 4.03.2012).

127. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Николаева. – М., 2000. – 63 с.

128. Образовательные технологии [Текст] : сборник материалов. – М. : Баласс, 2008. – 160 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).

129. Орджоникидзе, Г. Ш. К вопросу о специфике музыкального мышления [Текст] / Г.Ш. Орджоникидзе // Вопросы музыкознания. – М.: Музгиз, 1960. – Т.3. – С. 282-301.

130. Орлова, Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность [Текст] / Е. М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.

131. Папуш, М. П. К анализу понятия мелодии [Текст] / М. П. Папуш // Музыкальное искусство и наука. – М. : Музыка, 1973. – Вып. 2. – С. 135-174.

132. Педагогическая культура учителя музыки с позиций системно-научного подхода [Текст] : науч.-метод. материалы / сост. Н. Б. Волчегурская. – Таганрог, ТГПИ, 1993. – 20 с.

133. Психология [Текст] / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьева. – М. : Высшая школа, 1989. – 383 с. – Библиогр.: с. 377–378.

134. Путиловская, В. В. Условия формирования художественных интересов подростков средствами музыкального фольклора в системе дополнительного образования детей [Текст] / В. В. Путиловская // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 4.

135. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1988. – 748 с.

136. Олейник, М.А Пропедевтическая функция музыки [Текст] / М. А. Олейник. – Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2006. – № 2. – С. 111–113.
137. Орлова, Е. В. Гендерный подход в обучении иностранным языкам на начальном этапе [Электронный ресурс] / Е. В. Орлова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/553250>. (дата обращения: 3.12.2014).
138. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – С. 334.
139. Репина, Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии [Текст] / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158–165.
140. Роговская, Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Роговская. — Волгоград, 2007. – 219 с.
141. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
142. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Изд-во АН СССР, 1959.
143. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения [Текст]. Т. 1 / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1981. – 656 с.
144. Сафронова, Е. М. Воспитание эстетического вкуса старших подростков [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Сафронова. – Волгоград, 1992. – 20 с.
145. Семенов, В. Я. Сущностные характеристики интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе [Текст] / В. Я. Семенов // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, (Сибирь). – 2014. – № 6 (49). – С. 182-184.

146. Семенов, В. Я. Развитие у подростков интереса к классической музыке и ее влияние на их здоровье [Текст] / В. Я. Семенов // Здоровье населения – основа процветания России : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25-26 апреля 2012 года. – Анапа : Изд-е филиала РГСУ в г. Анапе, 2012. – С. 256–258.

147. Семенов, В. Я. Развитие у подростков интереса к классической музыке [Текст] / В. Я. Семенов // XVI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 8 –11 нояб. 2011: сб. науч. материалов / отв. ред. С. А. Комиссарова; сост. П. В. Алымов, П. А. Сторчилов. – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – Напр. 12 «Педагогика и психология» – С. 21–23.

148. Семенов, В. Я. Социально-гуманитарная подготовка современного учителя музыки: гендерный подход [Текст] / В. Я. Семенов // Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды 10-й Юбил. междунар. науч.-практ. Интернет-конференции. – Ростов н/Д. : Рост. гос. ун-т путей сообщений, 2013. – Сб. 10. – С. 190-194.

149. Семенов, В. Я. Средства формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе [Текст] / В.Я. Семенов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2015. – № 1 (96). – С. 38–42.

150. Семенов, В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода [Электронный ресурс] / В. Я. Семенов // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. — Волгоград, 2015. – № 7(41). – С. 265–267. – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443378108.pdf> (дата обращения: 12.12.2015).

151. Семенов, В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе: гендерный подход [Электронный ресурс] / В. Я. Семенов // Познавательный : открытый электронный журнал. – Иркутск, 2013. – Режим доступа : <http://познавательный.рф/all/formirovanie->

interesa-k-klasicheskoi-muzyke-u-podrostkov-v-obscheobrazovatelnoi-shkole-gendernyi-podhod.html (дата обращения: 17.03.2015).

152. Семенов, В. Я. Формирования интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / В. Я. Семенов // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. — Волгоград, 2014. — № 6(33). — С. 52–55. — Режим доступа : <http://grani.vspu.ru/files/publics/1405592710.pdf> (дата обращения: 17.03.2015).

153. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технология [Текст] / В. В. Сериков. — Волгоград : Перемена, 1994. — 150 с.

154. Сериков, В. В. Многоуровневая подготовка учителя в условиях личностной ориентации образования [Текст] / В. В. Сериков // Развитие личности в процессе образования: концепции и технологии. — Волгоград, 1996. — С. 8-13.

155. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.

156. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии [Текст] : практ. руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 128 с.

157. Скатерщиков, В. К. Искусство как форма общественного сознания [Текст] / В. К. Скатерщиков // Проблемы этики и эстетики. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1975. — Вып. 2. — С. 6–13.

158. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учеб. пособие, для вузов / В. И. Слободчиков. — М. : Шк. Пресса, 2000. — 416 с.

159. Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс] / под ред. А. А. Денисовой. — Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender> (дата обращения: 3.03.2015).

160. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
161. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1970. – С. 96.
162. Старосветская, А. В. Гендерные особенности учебно-познавательной мотивации подростков 13–14 лет [Электронный ресурс] / А. В. Старосветская, О. И. Пантюшина // Международный студенческий научный вестник : электронный научный журнал. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1732.pdf> (дата обращения: 21.11.2015).
163. Стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников [Текст] : материалы межвуз. науч-практ. конф. – М. : МГПУ, 2002. – 224 с.
164. Столярчук, И. А. Гуманитарная концепция формирования гендерной культуры подростка [Текст] / И. А. Столярчук // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С.143–147.
165. Столярчук, Л. И. Концепция Центра гендерных исследований ВГСПУ (к 5–летию создания) [Текст] / Л. И. Столярчук // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : – 2012. – №11 (75).
166. Столярчук, Л. И. Процесс формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Л. И. Столярчук, В. Я. Семенов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/129-22416> (дата обращения: 29.10.2015).
167. Столярчук, Л. И. Целостный подход как методологический регулятив гендерных исследований в образовании [Электронный ресурс] / Л. И. Столярчук // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ.. – Волгоград, 2014. – № 6(33) . – Режим доступа : <http://grani/vspru.ru/> (дата обращения: 14.07.2014).

168. Столярчук, Л. И. Методологические проблемы гендерного подхода в образовании [Текст] / Л. И. Столярчук // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Педагогические науки. – 2014. – № 6(91). – С. 25-29.
169. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Степанов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
170. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пений [Текст] / Г. П. Стулова. – М., 1992. – С. 182-183.
171. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание [Текст] / А. Г. Скрипкин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
172. Сухоруков, А. С. Процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом гендерных особенностей обучающихся [Текст] / А. С. Сухоруков, Л. И. Столярчук // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 361–365.
173. Тарасов, Г. С. Проблема духовной потребности [Текст] / Г. С. Тарасов. – М.: Наука, 1979. – 192 с.
174. Тарасьян, Н. А. Духовность как высшая форма сознания личности [Текст]/ Н. А. Тарасьян // Образование. Наука. Научные кадры. – 2012. – № 2. – 6 с.
175. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Известия АПН СССР, 1947. – Вып. II. – С. 7–26.
176. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1948. – 39 с.
177. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 2-е изд. стер. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 1-4.
178. Феминизм: Восток. Запад. Россия [Текст]. – М. : Наука : Изд. фирма «Восточная литература», 1993. – 243 с.

179. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е. Ф. Губский. – М.: ИНФРА–М, 1997. – 576 с.
180. Философский энциклопедический словарь [Текст] – 2-е изд. / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб–оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
181. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] : сборник / В. Франкл; Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
182. Фролов, Э. Д. Традиции классицизма и петербургское антиковедение [Текст] / Э. Д. Фролов // Проблемы истории, филологии, культуры. – Москва–Магнитогорск, 2000. – Вып. 8. – С. 61–83.
183. Характер содержания в музыке [Текст] // Методологическая культура педагога–музыканта / под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – С. 106–113.
184. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня [Текст] / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс–Академия, 1992.
185. Холодная, М. А. Интеллектуальная одаренность как проявление особенностей организации индивидуального ментального опыта [Текст] / М. А. Холодная // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 295-314.
186. Холопов, Ю. Н. К проблеме музыкального анализа [Текст] / Ю. Н. Холопов // Проблемы музыкальной науки. – М.: Советский композитор, 1985. – Вып. 6. – С. 130 -151.
187. Холопов, Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия [Текст] / Ю. Н. Холопов // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 106-114.
188. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок : Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.

189. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст] / Г. А. Цукерман. – М., 1995. – 215 с.
190. Цымбалюк, И. С. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования [Текст] / И. С. Цымбалюк. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 256 с.
191. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества [Текст] / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. Композитор, 1988. – 384 с.
192. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения [Текст] / Г. М. Цыпин. – М., 1994.
193. Черкашина, Ю. Н. Педагогические условия формирования интереса к музыке у учащихся 5–8 классов общеобразовательной школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Н. Черкашина. – Курск, 2007. – 234 с.
194. Чернов, Д. Е. Особенность прохождения мутационного периода у мальчиков, обучающихся пению [Электронный ресурс] / Д. Е. Чернов. – Режим доступа: http://journals.usru.ru/100/Педобраз_2012_2_чернов.pdf (дата обращения: 3.03.2015).
195. Чечет, Т. И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Чечет. – Волгоград, 1997. – 21 с.
196. Шацилло, А. С. Прямой музыкальный диалог [Текст] : Практическое руководство по обучению музыкальному языку / А. С. Шацилло. – Волгоград, 2003.
197. Штоф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – М.; Л.: Наука, 1966. – С. 5.
198. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л. В. Штылева. – Режим доступа: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jorna!3/shtil.htm>. (дата обращения: 3.12.2014).

199. Шустова, Л. П. Формирование тендерной толерантности у старшеклассников: учебно–методическое пособие [Текст] / Л. П. Шустова; Под общ. ред. Р. Р. Загидуллина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 48 с.
200. Шустова, Л. П. Гендерное образование педагогических кадров [Текст] / Л. П. Шустова // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер.: Психология. Педагогика. — 2010. – №1. – С. 95–99.
201. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
202. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г. И. Щукина. – М., 1971.–352 с.
203. Эльконин, Б. Д. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Д. Эльконин. – М., 1989. – 512 с.
204. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с
205. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Юцявичене П. А. – Вильнюс, 1990. – 391 с.
206. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 95 с.
207. Яконюк, В. Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки [Текст] / В. Л. Яконюк. – Минск: Высш. школа, 1979. – 103 с.
208. Ярошевский, М. Г. Развитие и современное состояние зарубежной психологии [Текст] / М. Г. Ярошевский, Л. И. Анциферова. – М. : Педагогика, 1974. – 301 с.
209. Cole, A. Teacher development in the work plase: relationships / A. Cole // Teachers college record. – 1992. – Vol. 94. – № 2. – P. 365-379.
210. Kroeber, A. Culture. A critical review of concept and definitions / Kroeber A. Kluckhohn C. – Cambridge, Mass., 1952. – 223 p.

211. Malinowski, B. A Scientific theory of culture and other essays / B. Malinowski. – N. Y.: Oxford univ. press., 1960. – 228 p.

212. Torrance, E. P. Guiding creative talent Englewood Cloffs / E. P. Torrance. – N. Y.: Prentice-Hall, 1962.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

*Анкета, направленная на выявление исходного уровня сформированности
интереса к классической музыке*

1. ФИО _____

2. Класс _____

3. Какое музыкальное направление (стиль музыки) Вы предпочитаете и почему?

4. Как часто Вы слушаете музыку?

5. Как Вы относитесь к классической музыке?

6. Разделяют ли друзья Ваши музыкальные предпочтения, помогает ли музыка найти вам новых друзей?

8. Дата заполнения _____

Рабочая программа элективного курса «Музыкальная литература»

Муниципальное образовательное учреждение
«Средняя школа № 128
Дзержинского района Волгограда»

Утверждаю
Директор МОУ СШ № 128
Е.В. Харина
«28» августа 2015 г.



Согласовано
зам. директора по УВР
И.А. Мелецкий
«28» августа 2015 г.

Рассмотрено на заседании МО
учителей начальных классов
Протокол № 1
от «28» августа 2015 г.

руководитель МО
И.А. Мелецкий

Рабочая программа элективного курса

Музыкальная литература

для 8–9 классов

Автор рабочей программы:

Семенов В. Я.

2015 г.

Экспертное заключение

на программу внеурочной деятельности на 2015-2016 учебный год

элективный курс: «Музыкальная литература»

ФИО разработчика программы _____ Семенов Валерий Яковлевич _____

Должность _____ учитель музыки _____

Срок реализации программы: 2015-2016 уч. год.

Составлена для класса(ов): 8–9.

Характеристика элементов программы:

- 1 Данная программа внеурочной деятельности соответствует целям и задачам МОУ СШ № 128 и основывается на требованиях локального акта школы «Положением о рабочей программе учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), элективных курсов, практикумов, спецкурсов, исследовательской деятельности, проектной деятельности, индивидуально-групповых занятий, платных образовательных программ, программ внеурочной деятельности» от 16.02.2015г. № 01-14-153.
- 2 Программа написана на основании учебного плана внеурочной деятельности школы и содержит разделы: титульный лист, пояснительную записку, календарно-тематическое планирование с распределением учебных часов по разделам курса, что соответствует требованиям к рабочей программе.
- 3 Содержание учебного материала отобрано с учетом реальных возможностей класса или группы.
- 4 Оценка предметной составляющей рабочей программы:

Параметры	Выводы, рекомендации
Наличие структурных элементов программы (титульный лист, пояснительная записка, календарно-тематический план, содержание программы, список литературы)	Соответствует
Содержание пояснительной записки. Пояснительная записка включает информацию об учебной программе: -актуальность; - цели и задачи - особенности реализации программы, форма, режим и место проведение занятий, виды деятельности - количество часов программы внеурочной деятельности и их место в учебном плане, -планируемые результаты освоения программы - требования к знаниям и умениям, которые должны приобрести обучающиеся в процессе реализации программы , - формы учета знаний и умений, система контролирующих материалов для оценки планируемых результатов освоения программы внеурочной деятельности - список используемой литературы	Соответствует

Заключение:

Анализ рабочей программы по учебному предмету музыка показал, что она выдерживает установленные требования к составлению рабочей программы в соответствии с «Положением о рабочей программе учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), элективных курсов, практикумов, спецкурсов, исследовательской деятельности, проектной деятельности, индивидуально-групповых занятий, платных образовательных программ, программ внеурочной деятельности» от 16.02.2015г. № 01-14-153.

Таким образом, рабочая программа по музыке соответствует установленным требованиям, предъявляемым к Рабочим программам, и может использоваться в образовательном процессе.
(может, может при доработке, не может)

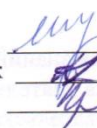
Председатель экспертной комиссии:  Е.В. Харина

Члены экспертной комиссии:

руководитель МО учителей гуманитарного цикла

руководитель МО учителей точных и естественных наук

руководитель МО учителей начальной школы



О.П. Шинкаренко

Д.Б. Соловьева

Л.М. Красильникова

Дата экспертизы: **28 августа 2015 г.**

Пояснительная записка.

Современная российская общеобразовательная школа переживает кардинально новый этап развития, которое связано с существенными изменениями приоритетов основного общего образования и выдвижением идей духовно–нравственного развития и воспитания личности учащихся, провозглашенных в Концепции модернизации образования (до 2020 г.).

В тоже время ФГОС ООО и примерная программа «Музыка» для основной школы выдвигают задачи художественного образования и воспитания, основанные на многолетних традициях отечественной педагогики, накопленном эстетическом опыте и нацелены на формирование навыков активного диалога школьников с музыкальным искусством, развитие и углубление интереса к музыке. Решение выдвинутых задач: проявлять эмоционально–ценностное отношение к искусству и к жизни; ориентироваться в системе моральных норм и ценностей, представленных в музыкальных произведениях целесообразнее всего через обращение к классической музыке.

Главной **целью** *данного элективного курса* является художественно–эстетическое развитие подростков в процессе знакомства с историей создания значимых произведений классического искусства и биографией отечественных и зарубежных композиторов.

Задачи:

- привить бережное отношение к музыкальному наследию мирового музыкального искусства;
- сформировать у подростков представления о жизни и творчестве отечественных и зарубежных композиторов–классиков;
- способствовать развитию творческих умений каждого ученика, независимо от гендерного типа;

– на базе приобретенных знаний, умений и навыков развивать сферу эстетических чувств и мыслей мальчиков и девочек–подростков.

Содержание программы

Первый этап реализации программы предполагает дифференциацию обучающихся по признаку пола, позволяет учитывать музыкальные предпочтения мальчиков героическими образами, а девочек – современными романтическими. На первом этапе используются такие *средства*, как прослушивание ярких фрагментов произведений классической музыки, рассказы об истории создания произведений, беседа о фактах из личной жизни композиторов, повлиявших на создание особо значимых в их творчестве произведений, метод соучастия, предполагавший «переживание» чувств композитора, ролевая игра «Я – композитор».

На последующих этапах реализации программы проводятся совместные уроки музыки. Использование интерактивных методов, предполагающих личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, позволило педагогу установить доверительный контакт с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке, способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению: «микс–метод», «ремикс–метод», СС-метод и другие средства.

Критерии отбора музыкального материала:

1. Художественная значимость в контексте отечественной и мировой культуры.
2. Мотивационная значимость в процессе общения с музыкальным искусством.
3. Воспитательная значимость и педагогическая целесообразность.

Планируемые результаты. После прохождения практикума «Музыкальная литература» подростки должны свободно ориентироваться в направлениях, стилях и жанрах мировой классической музыки в рамках,

которые предполагает данная программа. Помимо этого, программа элективного курса предполагает повышение художественного уровня и эстетического вкуса подростков.

Тематическое планирование учебного материала

8 класс

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание темы	
			Репертуар для девочек	Репертуар для мальчиков
1	«Под музыку Вивальди...»;	1	Времена года «Лето» А. Вивальди	Времена года «Зима» А. Вивальди
2	. «Что было до «классики»...»;	2	Творчество Д. Букстехуде (хоралы)	Творчество Д. Букстехуде (духовные концерты)
3	«Духовная музыка Г.Ф. Генделя»	1	«Сарабанда» Г.Ф. Гендель	«Садок-Священник» Г.Ф. Гендель
4	«Первый музыкальный революционер – И. –С. Бах»	1	Ария из сюиты В-Dur («Воздух») И.-С. Бах	«Токката и fuga d-moll» И.-С. Бах
5	«Не ручей, – море должно быть ему именем»	2	Духовная музыка И.-С. Баха, «Кофейная кантата»	«Токката и fuga d-moll» И.-С. Бах
6	«В. А. Моцарт»	2	Арии из оперы «Волшебной флейты» В.А. Моцарт	Арии и хоры из оперы «Похищение из Серая» В.А. Моцарт
7	«Когда и как писалась знаменитая «сороковая»»	1	Подробный анализ побочной темы первой части Симфонии №40 В.А. Моцарт	Подробный анализ главной темы первой части Симфонии №40 В.А. Моцарт
8	«Оркестр без флейт – «Реквием»»;	1	Реквием. Части 4,7 В.А. Моцарт	Реквием. Части 2,5 В.А. Моцарт
9	«Монархов много, Бетховен – один»;	1	«Патетическая соната». 2 часть Л. Бетховен	«Патетическая соната». 3 часть Л. Бетховен
10	«Так судьба стучится в дверь...»	1	Подробный анализ побочной темы первой части Симфонии №5 Л. Бетховена	Подробный анализ побочной темы первой части Симфонии №5 Л. Бетховена
12	«А что после «классики?»»;	2	Определение возможных вариантов развитие классической музыкальной	

			школы
13	«Многообразие музыкальных направлений»	1	Контрольная работа, направленная на оценку знаний пройденного музыкального материала

Тематическое планирование учебного материала 9 класс

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание темы	
			Репертуар для девочек	Репертуар для мальчиков
1	«Музыкальный романтик Ф. Шуберт»	1	Песенный цикл «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберт	Песенный цикл «Зимний путь» Ф. Шуберт
2	«Романтики: Ф. Шопен, Р. Шуман, Ф. Лист»	2	Романтическая музыка национальных композиторов	Тема одиночества в творчестве музыкальных романтиков
3	«Национальные композиторские школы»	1	Творчество Ф. Шопена	Творчество Ф. Листа
4	«Экспрессионизм и импрессионизм»	1	«Шаги на снегу» К. Дебюсси	
5	«Новая Венская школа»	2	Серийная музыка в современном мире	
6	«А. Щенберг, А. Вебер, А. Берг»	2	Анализ музыкального образа композиторов нововенской школы на примере произведения «Так говорил Заратустра»	
7	«Пение или декламация»	1	Анализ вокального цикла А. Щенберга «Лунный пьеро»	
8	Ф. Пуленк кантата «Засуха»	1	Обсуждения основного музыкального образа в каждой части кантаты «Засуха»	
9	Образы деревни в кантате «Засуха»	1	Анализ основного содержания и средств музыкальной выразительности во второй части кантаты «Засуха»	
10	«Спустя много лет после Генделя...»	1	Самостоятельный поиск музыки, заключающей в себе черты классического развития	
12	«Современная классическая музыка»	2	Произведения из популярных сериалов и компьютерных игр	
13	«Л. Эйнауди – музыка к кинофильму «Доктор Живаго»»	1	Анализ произведений классического кроссовера на примере музыки к кинофильму «Доктор Живаго»	

Рабочая программа учебного курса «Музыка»

Муниципальное образовательное учреждение
«Средняя школа № 128
Дзержинского района Волгограда»

Утверждаю
Директор МОУ СШ № 128
Е.В. Харина
«28» августа 2015 г.



Согласовано
зам. директора по УВР
И.А. Меремин
«28» августа 2015 г.

Рассмотрено на заседании МО
учителей начальных классов
Протокол № 1
от «28» августа 2015 г.

руководитель МО
И.А. Меремин

Рабочая программа учебного курса

**Музыка
8–9 классы**

**Составитель рабочей программы:
Семенов В.Я.**

Волгоград 2015

Экспертное заключение

на программу внеурочной деятельности на 2015-2016 учебный год

учебный курс: «Музыка»

ФИО разработчика программы _____ Семенов Валерий Яковлевич _____

Должность _____ учитель музыки _____

Срок реализации программы: 2015-2016 уч. год.

Составлена для класса(ов): 8–9.

Характеристика элементов программы:

- 1 Данная программа учебного курса соответствует целям и задачам МОУ СШ № 128 и основывается на требованиях локального акта школы «Положением о рабочей программе учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), элективных курсов, практикумов, спецкурсов, исследовательской деятельности, проектной деятельности, индивидуально-групповых занятий, платных образовательных программ, программ внеурочной деятельности» от 16.02.2015г. № 01-14-153.
- 2 Программа написана на основании учебного плана учебной деятельности школы и содержит разделы: титульный лист, пояснительную записку, календарно-тематическое планирование с распределением учебных часов по разделам курса, что соответствует требованиям к рабочей программе.
- 3 Содержание учебного материала отобрано с учетом реальных возможностей класса или группы.
- 4 Оценка предметной составляющей рабочей программы:

Параметры	Выводы, рекомендации
Наличие структурных элементов программы (титульный лист, пояснительная записка, календарно-тематический план, содержание программы, список литературы)	Соответствует
Содержание пояснительной записки. Пояснительная записка включает информацию об учебной программе: -актуальность; - цели и задачи - особенности реализации программы, форма, режим и место проведение занятий, виды деятельности - количество часов программы внеурочной деятельности и их место в учебном плане, -планируемые результаты освоения программы - требования к знаниям и умениям, которые должны приобрести обучающиеся в процессе реализации программы , - формы учета знаний и умений, система контролирующих материалов для оценки планируемых результатов освоения программы внеурочной деятельности - список используемой литературы	Соответствует

Заключение:

Анализ рабочей программы по учебному предмету музыка показал, что она выдерживает установленные требования к составлению рабочей программы в соответствии с «Положением о рабочей программе учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), элективных курсов, практикумов, спецкурсов, исследовательской деятельности, проектной деятельности, индивидуально-групповых занятий, платных образовательных программ, программ внеурочной деятельности» от 16.02.2015г. № 01-14-153.

Таким образом, рабочая программа по музыке соответствует установленным требованиям, предъявляемым к Рабочим программам, и может использоваться в образовательном процессе.
(может, может при доработке, не может)

Председатель экспертной комиссии: Е.В. Харина

Члены экспертной комиссии:

руководитель МО учителей гуманитарного цикла

руководитель МО учителей точных и естественных наук

руководитель МО учителей начальной школы

О.П. Шинкаренко
Д.Б. Соловьева
Л.М. Красильникова

Дата экспертизы: **28 августа 2015 г.**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА (8–9 классы)

Рабочая программа составлена на основе примерной программы «Музыка» для основного общего образования и авторской программы «Музыка» В.В. Алеева, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак для 5–9-х классов общеобразовательных учреждений.

При работе по данной программе предполагается использование учебно–методического комплекта: учебник Т.И. Науменко, В.В. Алеева для общеобразовательных учреждений «Музыка. 8 класс» (М.: Дрофа, 2009, 2010, 2011), «Дневник музыкальных наблюдений», нотная хрестоматия, фонохрестоматия, методические пособия и вспомогательная литература (сборники песен и хоров, методические пособия для учителя, аудиозаписи и фонохрестоматии по музыке). Рабочая программа показывает, как с учётом конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития обучающихся учитель создаёт индивидуальную модель образования на основе государственного образовательного стандарта.

Место предмета в базисном учебном плане. Для обязательного изучения учебного предмета «Музыка» на этапе начального общего образования в 8–9-х классах федеральный базисный учебный план для общеобразовательных учреждений РФ отводится *17 часов в год (1 час в 2 недели)*.

Музыкальный материал программы составляют: народная музыка, классическая музыка и музыка.

В программе использовано **дифференциация** учащихся по **гендерным признакам**. Ведущей задачей программы является формирование интереса к классической музыке посредством трех этапов:

Первый этап – стимулирование эмоционального отношения подростков к классической музыке:

– первая задача заключается в формировании эмоционального отклика на звучащие произведения классической музыки;

– вторая задача заключается в получении подростками знаний об увлекательных биографических фактах из жизни композиторов, повлиявших на создание произведения классической музыки и работу над ним;

– третья задача заключается в формировании у мальчиков и девочек–подростков активности в музыкальной деятельности совместно с преподавателем.

Второй этап – обогащение знаний подростков в области классической музыки:

– первая задача направлена на познание подростками выразительности музыкального образа;

– вторая задача направлена на формирование эмоционального отношения, переживания, эмоциональной отзывчивости при прослушивании произведений классической музыки, поскольку эмоциональное отношение к музыкальному произведению является важной составляющей деятельности музыканта–исполнителя и слушателя;

– третья задача направлена на формирование творческой деятельности в области классической музыки, заключающейся в написании мини-сочинений о впечатлениях, полученных в процессе знакомства с произведениями классической музыки.

Третий этап – активизация самостоятельности подростков в постижении классической музыки:

– первая задача – самостоятельная исследовательская музыкальная деятельность подростков в области классической музыки;

– вторая задача обращена к появлению эстетического удовольствия от общения с произведениями классической музыки;

– третья задача развитие музыкальной грамотности подростков (под «музыкальной грамотностью» мы понимаем определенный уровень знаний,

который включает в себя знания о средствах музыкальной выразительности, об истории развития классического музыкального искусства, о музыкальных жанрах и стилях, а так же об особенностях творчества композиторов), следствием чего является самостоятельный поиск произведений классической музыки и обмен ею среди сверстников.

Требования к уровню подготовки учащихся по итогам 8-9 классов заключаются:

- в умении аргументировано рассуждать о роли музыки в жизни человека (с учетом знаний, полученных из учебников для 5, 6, 7, 8 классов);
- в умении обосновать собственные предпочтения, касающиеся музыкальных произведений различных стилей и жанров;
- в преломлении полученных знаний в эмоционально-личностном отношении к образному миру музыки, которое проявляется в размышлениях о музыке (устно и письменно), ответах на вопросы учебника, в выполнении проблемно-творческих заданий в дневнике музыкальных размышлений;
- в осмыслении важнейших категорий в музыкальном искусстве — традиции и современности, понимании их неразрывной связи;
- в понимании концептуально-содержательных особенностей сонатной, куплетной форм и формы рондо;
- в проявлении навыков вокально-хоровой деятельности (умение исполнять произведения различных жанров и стилей, представленных в программе, умение петь под фонограмму с различным аккомпанементом (фортепиано, гитара, электромузыкальные инструменты, умение владеть своим голосом и дыханием в период мутации).

Материально-техническое обеспечение.

1. Интернет-ресурсы:

1. Детские электронные книги и презентации [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://viki.rdf.ru/cat/musika/>

2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://schoolcollection.edu.ru/catalog/teacher/?&subject>

3. Классическая музыка [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classic.chubrik.ru>

4. Музыкальный энциклопедический словарь [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.music-dic.ru>

5. Музыкальный словарь [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academic.ru/cjntents.nsf/dic_music

6. Погружение в классику [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intoclassics.net/news/1-0-1>

7. Российский общеобразовательный портал [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://music.edu.ru/>

2. Информационно-коммуникативные средства:

1. Музыка 8–9 класс, Фонохрестоматия CD

3. Наглядные пособия:

1. Демонстрационные музыкальные инструменты.

2. Демонстрационные таблицы с инструментами оркестров (классический и народный).

3. Таблицы с длительностью нот и пауз.

4. Технические средства обучения:

1. Персональный компьютер.

2. Мультимедийный проектор.

5. Учебно-практическое оборудование:

1. Аудиторная доска с магнитной поверхностью.

2. Классная доска с набором приспособлений для крепления таблиц.

Календарно-тематическое планирование для 8 класса

№	Наименование раздела программы	Тема урока	Элементы содержания (для девочек)	Элементы содержания (для мальчиков)	Дата	
					П	Ф
1	«В крови горит огонь желанья»	Музыка «старая» и «новая»	Беседа о различиях современной и классической музыки	Беседа о различиях современной и классической музыки		
2	Мир человеческих чувств	Настоящая музыка не бывает «Старой»	Обсуждение современных обработок классической музыки	Обсуждение использования классических музыкальных произведений в компьютерных играх		
3	Сила традиции	Живая сила и традиция	Сравнение классического и современного звучания романса «Жаворонок» М.И. Глинки	Диспут, направленный на сравнение классического и современного звучания фрагментов Симфонии № 3 Л. Бетховена		
4		Искусство начинается с мифа	Обсуждение ритуальной музыки	Обсуждение ритуальной музыки		
5	Сказочно-мифологические истоки искусства	Мир сказочной мифологии: опера Н. Римского-Корсакова «Снегурочка»	Анализ музыкального образа в «Сцене таяния Снегурочки»	Рассмотрение основных выразительных средств в «Гимне берендеев»		
7		Языческая Русь в «Весне священной» И. Стравинского	Обсуждение фрагмента «Поцелую земли»	Диспут «Языческая музыка и ее элементы в роке»		
8		«Поэма радости и света» К. Дебюсси «Послеполуденный отдых фавна»	Анализ образного содержания пьесы «Послеполуденный отдых фавна»	Разбор средств выразительных средств в пьесе «Послеполуденный отдых фавна»		

9		«Благословляю вас, леса»	Слушание и анализ музыкально-образной сферы романсов П.И. Чайковского	«Патетическая симфония» П.И. Чайковского – анализ оркестра		
10		Образы радости в музыке	Анализ музыкального языка и образного содержания хорового фрагмента Симфонии №9 Л. Бетховена			
11 12		«Мелодией одной звучат печаль и радость»	Анализ музыкального языка и образного содержания Сонаты № 14 и «К Элизе» Л. Бетховена			
13		«Слезы людские, о слезы людские...»	Проектная работа «Образ слез в классической музыке и средства выразительности драматической музыки»			
14		Бессмертные звуки «Лунной сонаты»	Проектная работа «Кому посвятил Бетховен свою сонату?»			
14 16		Тема любви в музыке П. Чайковского «Евгений Онегин»	Музыкальное воплощение Е. Онегина	Музыкальное воплощение Т. Лариной		
17		«Евгений Онегин»	Чем близки музыкальные воплощения Онегина и Татьяны и в чем их основные различия			

Календарно-тематическое планирование для 9 класса

№	Наименование раздела программы	Тема урока	Элементы содержания (для девочек)	Элементы содержания (для мальчиков)	Дата	
					П	Ф
1	Эмоциональное движение музыки	«В крови горит огонь желанья»	Ноктюрн «Разлука» – средства выразительные средства	«Вальс–фантазия» – анализ музыкального образа		
2		Трагедия любви в музыке	Выразительные средства лирических мелодий П.И.	Образное содержание романса «Средь шумного бала»		

			Чайковского			
3		Подвиг во имя свободы	Анализ музыкальных стилей	Формирование навыка наблюдений за развитием музыкального образа		
4	Россия моя Родина	Мотивы пути в русском искусстве	Анализ выразительных средств в цикле «Зимний путь» Ф. Шуберта	Анализ образного содержания в цикле «Зимний путь» Ф. Шуберта		
5		Мир духовной музыки	Проектная работа «Мотивы духовной музыки в классической и народной музыке»			
7		Колокольный звон на Руси	Проектная работа «Мотивы духовной музыки в классической и народной музыке»			
8		Рождественская звезда	Православные праздники в творчестве И.–С. Баха – ролевая игра «Я – композитор»			
9		«Светлый праздник» среди зимы	«Щедрик» – украинская народная песня или американская колядка?» – урок диспут			
10		Как мы понимаем современность?	Самостоятельная аранжировка посредством музыкального синтезатора рождественской песни «Щедрик»			
11 12		Философские образы XX века	Поиск философского содержания в классических и современных музыкальных произведениях			
13	Джазовый мир	Новые области в музыке XX века (джазовая и эстрадная музыка)	Сравнение оригинального образца произведений классической музыки с его джазовой и эстрадной обработками. Самостоятельное «сочинение» современного музыкального произведения по классическим канонам			
14 16		Лирические страницы советской музыки	Проектная работа «Советская классическая музыка»			
17		Заключительный урок	Урок–викторина «Классическая музыка повсюду»			

Примеры классической музыки для слушания

Примеры классической музыки, используемой для слушания в группе с мальчиками:

- А. Вивальди. Времена года, «Зима»;
- И.–С. Бах. Токката и фуга d-moll;
- Г.Ф. Гендель. Антем «Садок-священник»;
- Л. Бетховен. Симфония №3 «Героическая»;
- Л. Бетховен. Соната №8 «Патетическая»;
- Л. Бетховен. Увертюра «Эгмонт»;
- П.И. Чайковский. Симфония №6 «Патетическая»;
- Д.Д. Шостакович. Симфония №7 «Ленинградская»;
- А.П. Бородин. «Богатырская симфония»;
- С.С. Прокофьев. Кантата «Александр Невский»;
- С.С. Прокофьев. Опера «Война и мир»;
- И.О. Дунаевский. Увертюра из фильма «Дети капитана Гранта»;
- С.В. Рахманинов. Прелюдия cis–moll;
- С.В. Рахманинов. Музыкальный момент №4;
- Г.В. Свиридов. Увертюра к кинофильму «Время вперед»;
- Э. Григ. Пер Гюнт «В пещере горного короля»;
- К. Орф. «Кармина Бурана»;
- А. Ямаока. Музыка к компьютерной игре «Silent Hill»;
- Э. Григ. Концерт для фортепиано с оркестром a–moll;
- В.А. Моцарт. Соната A–Dur;
- Э. Эйнауди. Музыка к кинофильму «Неприкасаемые» и др.

Примеры классической музыки, используемой для слушания в группе с девочками:

- А. Вивальди. Времена года, «Лето»;
- Г.Ф. Гендель. Сарабанда d–moll;
- К. Дебюсси. Прелюдия «Шаги на снегу»;
- П.И. Чайковский. Увертюра к опере «Евгений Онегин»;
- П.И. Чайковский. Времена года, «Осень»;
- С.В. Рахманинов. «Элегия» (es-moll);
- С.В. Рахманинов. Концерт для фортепиано с оркестром №2;
- Я. Тьерсен. Музыка к кинофильму «Амели»;
- Л. Эйнауди. Музыка к кинофильму «Доктор Живаго»;
- Л. Бетховен. Симфония №6 «Пасторальная»;
- И.–С. Бах. Ария из сюиты b–moll;
- И.–С. Бах. Прелюдия и фуга C–Dur;
- Ф. Шуберт. Ave Maria;
- Ф. Шуберт. Серенада;
- Ф. Шуберт. Трио Es–Dur;
- Ф. Шопен. Мазурки №№ 2,3;
- Р. Шуман. Вариации на тему «АВВЕГ»;
- Н.А. Римский–Корсаков. Симфоническая сюита «Шехеразада»;
- Н.А. Римский–Корсаков. Опера «Снегурочка», сцена таяния;
- Д.Д. Шостакович. Музыка к кинофильму «Овод»;
- М. Равель. Болеро;
- В.А. Моцарт. Маленькая ночная серенада;
- Г. Малер. Квартет для фортепиано и струнных a–moll;
- А.П. Бородин. Опера «Князь Игорь»: «Половецкие пляски»;
- Г. Малер. Симфония №1, первая часть;
- Э. Артемьев. Музыка к кинофильму «Свой среди чужих...» и др.