

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»

*На правах рукописи*

**АКИСОВ ВАДИМ РИНАТОВИЧ**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА  
НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

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

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор

Майковская Лариса Станиславовна

Москва

2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |            |
|--|------------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....  | <b>3</b>   |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МУЗЫКИ</b> .....                                | <b>16</b>  |
| 1.1. Сущность гендерного подхода в педагогической науке: ретроспективный анализ проблемы .....   | 16         |
| 1.2. Педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников .....                                     | 38         |
| 1.3. Модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.....  | 64         |
| Выводы по главе 1 .....  | 79         |
| <b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МУЗЫКИ</b> ..... | <b>83</b>  |
| 2.1. Цель и задачи констатирующего этапа экспериментального исследования ...   | 83         |
| 2.2. Апробация и внедрение спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки» .....  | 107        |
| Выводы по главе 2.....   | 147        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....  | <b>150</b> |
| <b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....   | <b>155</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....  | <b>177</b> |
| Приложение 1. Песенка мамонтёнка.....  | 177        |
| Приложение 2. Пилоты.....  | 178        |
| Приложение 3. Вместе весело шагать.....  | 179        |
| Приложение 4. Священная война .....  | 180        |
| Приложение 5. Эх, дороги.....  | 181        |
| Приложение 6. День Победы .....  | 182        |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современное положение России, стоящей перед необходимостью реагировать на сложные политические, экономические и культурные вызовы, определяет течение всех внутрисоциальных процессов, обуславливающих само существование государства как системы. Это время требует аккумуляции всех возможных ресурсов, способствующих сохранению культурной идентичности и целостности государства, идеологической основой которого являются традиционные ценности. Откровенно регрессивные общемировые тенденции, связанные с постмодернистской утратой супероснований, привели к размыванию границ не только в понимании нормы, но и к деградации и архаизации традиционного института семьи. Необходимо признать, что эти последствия, пусть в меньшей степени, но всё-таки находят отражение и в современном российском обществе.

Одной из мер противодействия «деструктивной идеологии», приводящей к деформации ценностных и мировоззренческих ориентаций в вопросах, касающихся истории, патриотизма и семьи, стало утверждение указом президента «Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»<sup>1</sup> в ноябре 2022. Эта мера требует от педагогического сообщества пересмотра отношения к вопросам гендерной педагогики, являющейся одним из немногих действенных инструментов, обеспечивающих возможность воспитания здорового поколения.

В современном обществе значимость гендерных исследований неоспорима. Кроме вышесказанного, актуальность подобного рода научных трудов связана с возможностью более продуктивного обучения с учётом гендерных различий и внедрением в учебно-воспитательный процесс действенных методик по

---

<sup>1</sup> Указ президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1584202/#review> (дата обращения: 13.11.2022).

повышению его эффективности. Проблема гендерного воспитания обучающихся в современной педагогике и психологии имеет высокую степень разработанности, однако обнаруживается ряд разногласий между тенденцией гуманизации обучения и пренебрежением самими вопросами гендерного воспитания. Исходя из этого, возникает необходимость пересмотра принципов воспитания как в системе общего и дополнительного, так и в системе высшего образования, что, в числе прочего, связано с увеличением внимания к гендерному воспитанию со стороны общества, реагирующего на новые социокультурные вызовы.

Вместе с тем, приходится констатировать, что проблема формирования профессиональной готовности педагогов к процессу музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода до сих пор мало изучена, отсутствуют труды, посвященные исследованию проблемы подготовки педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе, что, на наш взгляд, противоречит концепции отечественной образовательной доктрины и общему идеологическому курсу нашей страны с её традиционными духовными ценностями. Это обусловлено тем, что в области музыкального образования данной проблемой интересуется довольно узкий круг специалистов, а преподаватели музыкальных дисциплин опираются, в основном, на эмпирические наблюдения, не владея научно подкреплёнными методиками. Тем не менее, изучая и учитывая гендерные особенности обучающихся в преподавании музыкального искусства, можно значительно повысить не только эффективность и качество образовательного процесса, но и уровень интереса к самим музыкальным занятиям. В этой связи возникают **противоречия** между:

- запросом общества на формирование и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей и отсутствием достаточного внимания к данному вопросу со стороны педагогического сообщества;

- социальной потребностью в формировании готовности педагогов-музыкантов к применению гендерного подхода в процессе их вузовской подготовки и недостаточной разработанностью теоретических структурно-содержательных компонентов такой подготовки для будущих учителей музыки;

– наличием фонда научно-педагогической литературы по гендерной педагогике и отсутствием действенных методик по реализации гендерного подхода на уроках музыки;

– необходимостью внедрения гендерного подхода в музыкальное воспитание и обучение детей в общеобразовательной школе и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ данной проблемы.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** каковы механизмы формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки?

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы явились основанием для выбора **темы исследования:** «Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки».

#### **Степень научной разработанности проблемы исследования.**

Гендерная проблематика является предметом исследования многих наук. Еще в Античности Платоном и Аристотелем высказывались идеи о равенстве мужчины и женщины, об общем или отдельном обучении. Размышления, связанные с гендерными различиями, изложены в трудах Дж. Локка, К.А. Гельвеция и др. Философские аспекты данной проблемы освещены в исследованиях современных ученых Н.И. Абубиковой, С.Л. Бема, О.А. Ворониной, О.И. Ключко, И.С. Кона, Н.Н. Коростылевой и др.

Различные вопросы гендерной психологии отражены в исследованиях В.С. Агеева, В.В. Абраменковой, Т.В. Бендас, Ш. Берна, Г.М. Бреслава, Д.В. Воронцова, В.Д. Еремеевой, Д.Б. Жаркимбаевой, М.Т. Таллибулиной, И. Ткаченко, Б.И. Хасана, Т.П. Хризман и др.

В истории педагогической мысли также можно найти труды, связанные с гендерными различиями (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

Гендерные диссертационные исследования в области педагогических наук стали проводиться в России сравнительно недавно, тем не менее, их перечень

постоянно пополняется: это исследования Т.Ю. Абаевой, А. Адлера, Л.А. Арутюновой, С. Биддалфа, М.Ю. Бужигеевой, Н.К. Волошиной, Н.А. Дьячковой, И.Н. Евтушенко, Н.Ю. Ерофеевой, Е.Н. Каменской, О.А. Константиновой, И.Б. Кравцовой, Е.А. Кудрявцевой, Н.Н. Куинджи, Т.Г. Кукулите, И.И. Лунина, Н.В. Плисенко, П. Решетникова, С.Л. Рыкова, Е.Л. Харловой, Л.В. Штылевой, В.Ф. Базарного и др.

В области педагогики музыкального образования гендерная проблематика частично освещена в трудах В.И. Адищева, а также в диссертации В.Я. Семенова, посвященной формированию интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода.

Проблемы музыкальных способностей личности, восприятия музыки, психофизиологические особенности детей освещаются в трудах Д.К. Кирнарской, В.И. Петрушина, М.С. Старчеус, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова, А.В. Тороповой, В.П. Анисимова и др.

Большой вклад в развитие теории и методики музыкального обучения и воспитания детей внесли Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, О.А. Блок, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Николаева, М.С. Осеннева, Г.П. Стулова, В.Н. Шацкая, Л.В. Школяр и др.

Проблеме формирования готовности педагога к профессиональной деятельности, в том числе педагога-музыканта в различных ее аспектах, посвящены исследования Э.Б. Абдуллина, Н.И. Ануфриевой, О.Ф. Асатрян, Т.А. Горшковой, К.М. Дурай-Новаковой, М.Д. Корноухова, Л.С. Майковской, А.В. Малинковской, Т.Г. Мариупольской, К.Ю. Машкова, Т.В. Надолинской, Л.А. Рапацкой, В.А. Слостенина, Н.Г. Тагильцевой, А.В. Тороповой, Н.Р. Туравец, Л.И. Уколовой, П.З. Феттера, Е.Н. Шиянова, Д.В. Щирина, А.И. Щербаковой, З.М. Явгильдиной и др.

Несмотря на существующие научные труды в области гендерной педагогики, специального исследования, посвященного формированию профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки, до сих пор не проводилось.

**Объект исследования:** процесс профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в высших учебных заведениях.

**Предмет исследования:** формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

**Цель исследования:** теоретико-методическое обоснование модели формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить ретроспективный анализ сущности и содержания гендерного подхода в педагогической науке.

2. Выявить педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов школьников.

3. Спроектировать модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

4. Подготовить диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

5. Апробировать в рамках экспериментального исследования авторскую модель и спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки».

**Гипотеза исследования:** процесс формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки будет эффективным при условии создания и внедрения в учебный процесс авторской модели, включающей:

– научное обоснование результативности применения гендерного подхода в музыкальном образовании, основанное на анализе педагогического потенциала музыкального искусства в контексте формирования гендерных стереотипов современных школьников и выявлении специфики данного процесса;

– разработку цели, задач, подходов и принципов, структурно-содержательных компонентов (мотивационно-аксиологический; когнитивно-

праксеологический; рефлексивно-оценочный), педагогических условий, этапов, методов;

– спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», структуру которого составляют лекционные, семинарские и практические занятия (в рамках педпрактики);

– теоретические аспекты и методику музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода, необходимую для проведения экспериментальной работы в общеобразовательной школе;

– диагностический инструментарий, позволяющий фиксировать уровни сформированности профессиональной готовности обучающихся к данному виду деятельности.

**Методологической основой исследования явились:** гендерный подход, позволяющий выстраивать и реализовать содержание музыкального воспитания с учетом гендерных особенностей обучающихся; системный подход, направленный на интеграцию музыкально-образовательного процесса; целостный подход, обуславливающий формирование гармоничной личности средствами музыкального искусства. Идеи Платона и Аристотеля о равенстве мужчины и женщины, об общем и раздельном обучении; труды Дж. Локка, К.А. Гельвеция о гендерных различиях; исследования современных ученых Н.И. Абубиковой, С.Л. Бем, О.А. Ворониной, О.И. Ключко, И.С. Кона, Н.Н. Коростылевой, освещающие философские аспекты данной проблемы.

**Теоретическая основа исследования:**

– исследования в области возрастной психологии (Л.И. Божович, А.С. Лейтес, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин);

– научные работы в области музыкальной психологии, посвященные развитию музыкальных способностей личности, выявлению психофизиологических особенностей детей, их отношения к музыкальному искусству (Д.К. Кирнарская, М.С. Старчеус, А.В. Торопова);

– исследования гендерного подхода в социологии (Л.Г. Шалаева, А.В. Смирнова);



– научные труды представителей гендерного подхода в педагогике и психологии (М.А. Радзивилова, Н.Е. Татаринцева, Ш. Берн, С. Бэм, Д.В. Воронцов, И.Н. Евтушенко, И.С. Клецина, И.С. Кон, С.Л. Липатова, В.Я. Семенов, Л.В. Штылева);

– исследования, посвященные формированию профессиональной готовности будущих педагогов-музыкантов к различным видам музыкальной и исследовательской деятельности, а также воспитанию качеств личности школьников (Э.Б. Абдуллин, Н.И. Ануфриева, О.Ф. Асатрян, М.Д. Корноухов, Л.С. Майковская, А.В. Малинковская, Т.Г. Мариупольская, Т.В. Надолинская, Л.А. Рапацкая, Н.Г. Тагильцева, А.В. Торопова, Л.И. Уколова, П.З. Феттер, Д.В. Щирин, А.И. Щербакова, З.М. Явгильдина);

– труды в области педагогики музыкального образования о воспитании и обучении детей на уроках музыки (Э.Б. Абдуллин, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Николаева, М.С. Осеннева).

**Методы исследования:** обзор научной литературы по проблеме исследования; обобщение; анализ; сравнение; наблюдение; беседы; интервьюирование; педагогический эксперимент; эксперимент в эксперименте.

**База исследования:** федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт культуры».

Этапы исследования: исследование проводилось с 2020 г. по 2024 г.

**На первом этапе** (2020 г. – 2021 г.) осуществлялся анализ специальной литературы по теме исследования, разрабатывались его основные методологические характеристики (актуальность, цель, задачи, гипотеза, методологические и теоретические основы, методы и др.); изучался опыт учителей музыки общеобразовательных школ в контексте реализации гендерного подхода в музыкальном воспитании школьников; разрабатывались диагностический инструментарий для проведения опытно-экспериментальной работы и методика музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода.

*На втором этапе* (2021 г. – 2022 г.) проводилось социологическое исследование с целью выявления актуальности изучаемой проблемы в музыкально-педагогической практике (в опросе приняли участие учителя музыки и студенты – будущие учителя музыки (119 человек)); разрабатывались теоретические основы изучаемой проблемы, модель формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации гендерного подхода на уроках музыки, спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки»; проводилось диагностическое исследование уровней сформированности готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

*На третьем этапе* (2022 г. – 2024 г.) осуществлялась экспериментальная работа по внедрению авторской модели и спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки» в учебный процесс, выявлялась их эффективность; разрабатывались методические рекомендации; обобщались результаты проведенного исследования, формулировались основные выводы.

**Научная новизна исследования:**

– систематизированы и обоснованы основные положения и принципы формирования профессиональной готовности педагогов-музыкантов к реализации гендерного подхода в музыкально-педагогической деятельности;

– выявлен педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников;

– создана модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки, структуру которой составляют мотивационно-аксиологический; когнитивно-праксеологический; рефлексивно-оценочный компоненты;

– разработан спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», направленный на подготовку будущего педагога-музыканта к реализации гендерного подхода в процессе музыкальных занятий;

– разработан диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода в музыкальном обучении и воспитании;

– выявлена специфика музыкального воспитания школьников на основе гендерного подхода (музыкальное воспитание девочек и мальчиков осуществляется с учётом их гендерной социализации и опорой на заложенные в них природой отличия; выбор приемов и методов обучения рассматривается сквозь призму значимости произведений музыкального искусства для обучающихся разного пола, а также особенностей их восприятия);

– определены педагогические условия, обеспечивающие результативное применение гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе (обязательность учета гендерных особенностей восприятия музыки; использование особых средств и методов обучения сквозь призму различий музыкальных интересов мальчиков и девочек; знание учителем гендерных и психофизиологических особенностей школьников; развитие у обучающихся мотивации к занятиям музыкой; создание на уроках творческой атмосферы; включение в репертуар музыкальных занятий произведений с ярко выраженной гендерной направленностью);

– разработана методика музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода, включающая систему специальных методов (метод выявления сходства и различия; метод создания композиций в виде драматизации и инсценирования песен, метод идентификации; метод погружения) и различные виды творческой деятельности (пение, игра, слушание музыки, театрализация, пластическое интонирование, танец, музицирование и др.), направленных, с одной стороны, на формирование гендерной идентичности младших школьников в процессе музыкального воспитания, с другой – на развитие их интереса к занятиям музыкой;

– систематизированы и обоснованы основные положения о возможности применения гендерного подхода в общеобразовательной школе на уроках музыки

на основе интегрированного потенциала гендерной педагогики, психологии и музыкального искусства.

**Теоретическая значимость исследования:**

– осуществлен ретроспективный анализ сущности и содержания гендерного подхода в музыкальном воспитании детей;

– разработаны теоретические основы формирования профессиональной подготовки педагога-музыканта к реализации гендерного подхода в музыкальном обучении детей на уроках музыки (цель, задачи, подходы, принципы, педагогические условия, этапы, методы);

– выработаны принципы подбора педагогического материала, основанные на анализе и обобщении современных достижений гендерной педагогики и психологии (учет гендерных и психофизиологических особенностей; учет возможности личностного роста и совершенствования интересов (гармоничного сочетания реальных возможностей и зоны ближайшего развития); принцип одной трудности при постепенном усложнении репертуара; принцип отражения концептов базовых духовных ценностей; принцип актуальности репертуара; принцип исчерпывающего жанрового многообразия);

– составлена репертуарная программа, обеспечивающая эффективное применение гендерного подхода в процессе проведения уроков музыки.

**Практическая значимость исследования:** материалы и результаты проведенного исследования могут быть рекомендованы к интеграции в образовательный процесс при подготовке будущих учителей музыки в средних специальных и высших учебных заведениях, кроме того, они могут быть использованы учителями музыки, руководителями хоровых коллективов в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, а также студентами средних и высших учебных заведений, проходящих подготовку по музыкально-педагогическим профилям и направлениям.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается методологической обоснованностью теоретических положений; корреляцией результатов теоретического исследования проблемы, методического

проектирования и практической апробации авторской методики в ходе экспериментальной работы; гармоничным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, возможностью проведения повторных апробаций авторских предложений; применением математических методов статистической обработки результатов; проведением качественного и количественного анализа.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлены в виде семи научных публикаций, участия в международных научно-практических конференциях «Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве (Москва, 2019 г., 2020 г., 2022 г.), участия в конкурсе научных работ (Диплом лауреата II степени, г. Саранск, 2019 г.), в процессе прохождения педагогической и научно-исследовательской практик, обсуждения результатов исследования на заседаниях кафедры музыкального образования Московского государственного института культуры.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Гендерный подход в педагогике – сложный педагогический процесс, базирующийся на принципиальной необходимости соблюдения специальных педагогических условий, конструируемых на основе достижений из разных областей научного знания и сформированных с ориентацией на получение результата посредством учета индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся. В зависимости от задач и установок педагога или образовательной системы гендерный подход может использоваться для достижения различных, в том числе противоположенных целей. В одном случае это может быть стимуляция и корректировка процессов гендерной самоидентификации обучающихся, подразумевающая закрепление традиционных поведенческих моделей для представителей мужского и женского пола. В другом – напротив – стирание различий между поведенческими моделями или игнорирование этого вопроса, где учет индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся направлен, главным образом, на создание комфортной среды и повышение эффективности усвоения знаний.

2. Музыкальное искусство обладает высоким педагогическим потенциалом в формировании гендерных стереотипов школьников. В качестве основы для поиска решений, направленных на повышение вовлеченности ребенка в различные музыкально-творческие инициативы, выступает иммерсивность. Когнитивное погружение в моделируемое пространство события и исторический контекст сопровождаются закреплением образов и архетипов, влияющих на формирование поведенческой модели. Дети, вовлеченные в творческую активность через песню, музыкальные игры, многочисленные музыкально-ритмические интерактивы и др., имеют больше шансов на формирование традиционной поведенческой модели, присущей их биологическому полу, так как в процессе этого вовлечения расширяется круг их представлений о данном вопросе, что в конечном итоге помогает им в принятии собственного пола.

3. Модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки является собой взаимообуславливающее единство всех структурных элементов образовательного процесса, представленного в виде законченной системы по принципу формально-логического изложения. Модель состоит из четырех блоков (целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный), выстроенных в соответствии с принципами системности, наглядности, структурности, интегративности, функциональности и прогностичности. Использование заложенных в модели принципов, условий и методов позволяет интегрировать в образовательный процесс не только исчерпывающий теоретический базис по вопросам гендерной педагогики, но и организовывать студенческие экспериментальные исследования, направленные на практическую реализацию полученных знаний, сформированных умений и навыков.

4. Диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки, имеет систему заданий, четкие критерии и показатели, соответствующие трем компонентам готовности (мотивационно-аксиологический, когнитивно-праксеологический и рефлексивно-оценочный). Данный инструмент

позволяет отслеживать динамику изменений и эффективность процесса формирования готовности будущих педагогов на различных этапах, осуществляемого через освоение теоретического материала по вопросам применения гендерного подхода в музыкально-педагогической практике, а также через формирование соответствующих умений и навыков, закрепляемых в ходе осуществления практической деятельности.

5. Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки будет эффективным при интеграции в естественный процесс обучения педагогов-музыкантов спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки». Данный спецкурс реализуется в трех формах обучения: лекции, семинары и практические занятия, организация которых предполагает соблюдение следующих педагогических условий: обогащение содержания образовательного процесса достаточным объемом знаний по проблемам, подходам и методам гендерной педагогики; применение в процессе формирования готовности синтеза таких методов, как майевтика, эвристика, игровые, дискуссионные и рефлексивные методы; ориентация на практическое применение полученных знаний в рамках прохождения педагогической практики в общеобразовательной школе.

**Структура диссертации** определена логикой исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

## 1.1. Сущность гендерного подхода в педагогической науке: ретроспективный анализ проблемы

В современной научной академической литературе такие понятия как «гендер» и «гендерный подход» до сих пор не обрели сколько-нибудь общее понимание с соответствующим набором дефиниций. Погружение в данную проблематику неизбежно приводит нас к знакомству с целым рядом совершенно отличных друг от друга концепций и взглядов на эти понятия. Причина этих разночтений кроется, прежде всего в том, что вопросы гендера активно разрабатываются во всех отраслях гуманитарного знания – от философии и культурологии, до психологии и педагогики. Например, в социологическом словаре категория «гендер» (от англ. *gender* – род, пол) рассматривается как «совокупность представлений о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины» [53]. При обращении к психологической энциклопедии мы встречаем следующую, более развернутую дефиницию: «гендерный подход – это процесс оценки любого мероприятия с точки зрения его воздействия на женщин и мужчин, в том числе законодательства, стратегий и программ во всех сферах и на всех уровнях. При гендерном подходе интересы и опыт женщин, равно как и мужчин, становятся неотъемлемым критерием при планировании, осуществлении, мониторинге и оценке деятельности программ во всех политических, экономических и общественных областях с тем, чтобы и женщины и мужчины могли получать равную выгоду, а неравенство никогда не укоренялось» [54].



В области социальной психологии гендерный подход, в большинстве случаев, трактуется учеными (Л.В. Попова, О.А. Воронина и др.), как «исследование психологических характеристик половой дифференциации, выяснение роли социального пола в отличие от биологического понимания пола как совокупности морфологических и физиологических особенностей» [130; 43].

Если попытаться выявить первоначальный смысл гендерной педагогики в образовании, то окажется, что в его основе лежит, прежде всего, знание о природных особенностях в поведении двух социальных полов, – знание о специфике восприятия, отношении и о всём том, что может характеризовать поведение девочек и мальчиков.

Гендерный подход неразрывно связан с *гендерным воспитанием*, под которым в современной научно-педагогической практике принято понимать активный воспитательный процесс, направленный на формирование у объекта педагогической деятельности тех поведенческих и социокультурных установок, которые приняты в данном конкретном обществе. Под установками, как правило, понимаются:

- гендерная роль;
- гендерная идентичность;
- системно-ценностные ориентиры.

Каждая из приведённых установок идентифицируется и дифференцируется исследователями в пространстве дихотомии «мужского и женского» или «маскулинного и феминного».

Если обратиться к прошлому, то окажется, что в истории педагогической мысли – от античности до сегодняшних дней, наличествует огромный спектр различных взглядов на вопрос гендерного воспитания. Ретроспективный анализ проблемы, необходимый для выявления сущности гендерного подхода, был бы не полным без обращения к наиболее ярким из них.

Исторические корни педагогики неотделимы от начал философии, которые обычно связывают с эпохой Античности. И здесь, начиная с Платона, мы обнаруживаем первые тексты, прямо или косвенно касающиеся гендерной

проблематики. Например, в своей модели идеального государства Платон допускает возможность равенства для граждан обоих полов [126]. Кроме того, при знакомстве с наследием философа мы находим мысль о том, что воспитанием, с целью преобразования общества, способны заниматься и мужчины, и женщины. И те и другие могут проявить себя в обучении различным наукам, ремесленном и военном деле. Равные возможности обоих полов обуславливаются практической точкой зрения, так как философ видит необходимость участия всех членов общества во всех общественных делах. Платон поясняет, что фактором, влияющим на отношение к женщине как к неспособной к серьёзной деятельности, является воспитание, свойственное античному периоду, согласно которому женская деятельность ограничивается заботой о детях и ведением домашнего хозяйства. Следовательно, другой взгляд на воспитание позволяет представителям обоих полов в равной степени быть полезным обществу с государственной точки зрения. Однако Платон заключает, что женщины всё-таки остаются существами более слабыми, чем мужчины. Также философ понимает, что для граждан его времени образ женщины в военном снаряжении на поле боя явился бы скорее чем-то забавным и нелепым, но это лишь вопрос устоев, меняющихся по мере развития общества. Примечательно, что категория «андрогиния», под которой современные психолого-педагогические гендерные концепции понимают специфическое явление, связанное с обнаружением в человеке (на различных уровнях) тех или иных феминных и маскулинных качеств, пускай с опорой на мифологическую картину мира, но также разрабатывалась Платоном [126].

Аристотель, как истинный наследник платоновской традиции, являлся более жестким и последовательным приверженцем подобной дифференциации. Он говорил о природном превосходстве мужчины над женщиной, что должно иметь своё отражение в уровне получаемого ими образования. Причем, данную дифференциацию следует производить, исходя из ориентации на общепринятые социальные роли, предписанные представителям каждого пола. Удел женщины – воспроизводство потомства и ведение быта, однако, само понимание зачатия в аристотелевской концепции значительно больше принижает женщину, чем это

было выражено в платоновских взглядах. Так, философ утверждал, что ребенок получает душу (высшая форма) от отца, от матери же ему достается лишь физическое тело (низшая форма) [144]. В целом, при наличии незначительных расхождений, эпоха Античности демонстрирует однозначно патриархальные установки и взгляды на проблему гендерного воспитания.

Дальнейшая эволюция взглядов педагогов и философов различных эпох обнаруживала большее количество различных подходов к пониманию данной проблематики. В истории педагогики существует целая плеяда знаковых фигур, создававших новые подходы и методы воспитания, формулировавших принципы и концепции, являвшихся родоначальниками отдельных школ и направлений. Например, Джон Локк (1632-1704) – английский философ-эмпирист и педагог, создавший специальную «систему воспитания джентельмена». В её основе заложены рационалистические и прагматические идеи сословно-детерминированного образования [96]. Данный подход реализуется через следующие пять воспитательных направлений:

- физическое воспитание;
- умственное воспитание;
- религиозное воспитание;
- нравственное воспитание;
- трудовое воспитание.

Следует отметить, что Дж. Локк пропагандировал понятное обучение, без усложненной терминологии, а его труды повлияли на целую плеяду великих педагогов и мыслителей, таких как Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Что касается женского воспитания, то Дж. Локк, к сожалению, вообще не рассматривал этот вопрос.

Ярчайший представитель эпохи Просвещения, философ Ж.-Ж. Руссо, в отличие от Дж. Локка, не оставлял в стороне вопросы женского воспитания, но женщина в его концепции – это, главным образом, будущая мать и жена, реализация личности которой заключается в обслуживании интересов мужа и семьи. В соответствии с этим философ выстроил свои рекомендации по ее

воспитанию, основной целью которого, является здоровье, компетенции в области ведения быта, конформность, религиозность и др. Мужское воспитание по Ж.-Ж. Руссо ориентировано на формирование цельной личности, которая впоследствии должна иметь возможность не только открывать мир для себя, но и менять его, руководствуясь рационалистическими принципами. Для достижения этой цели, основной акцент в предметном списке сделан на естественнонаучное знание, риторику, ремёсла и торговое дело. В качестве предметов, способствующих общеэстетическому и физическому развитию будущих мужчин, автор предусматривает вокальное и инструментальное музицирование, живопись и верховую езду [66]. В целом, концепция, так называемого «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, являясь важным этапом развития европейской педагогики, была частично реализована и трансформирована в революционных для своего времени идеях свободного воспитания у целого ряда величайших педагогов, среди которых Л.Н. Толстой с его яснополянскими опытами, М. Монтессори с концепцией дидактических игр в подготовленном пространстве и многие другие. Однако, при буквальном прочтении первоисточника выявляется неприглядная сторона концепции Ж.-Ж. Руссо, заключающаяся в том, что женщина рассматривается им как неполноценное существо, воспитание которого должно сопровождаться массой запретов и ограничений, не предусматривающих возможность полноценной реализации её интеллектуальных и иных способностей вне пространства семьи, то есть в социуме.

Ян Амос Коменский – чешский педагог-новатор и общественный деятель, с именем которого принято связывать начало педагогики как самостоятельной дисциплины, утверждение классно-урочной системы, как доминирующей формы образовательного процесса и формулирование основных дидактических принципов, активно отстаивал необходимость всеобщего школьного обучения для мальчиков и девочек [179].

Российская история педагогики, несмотря на свою более скромную продолжительность, уже сейчас может апеллировать к накопленной библиотеке исследований, проводимых в области гендерного подхода, но, к сожалению,

наибольшую ценность для настоящего исследования представляют работы современных авторов, написанные после 90-х годов прошлого столетия. Вместе с тем, в контексте выявления предпосылок становления гендерной проблематики в истории отечественной педагогики, необходимо обозначить основные этапы становления гендерно ориентированного образования в России и упомянуть о деятельности трех великих русских педагогов, чьи идеи повлияли на формирование советской школы, преемницей которой является современная образовательная система (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

Начало истории российского образования принято связывать с появлением и распространением приходских школ в Киевской Руси XVI века, – школ ориентированных, преимущественно, на обучение мальчиков. Доступ к этому образованию имели только представители духовенства и высших сословий. Позже, петровские реформы XVIII века приводят к появлению многочисленных закрытых учебных заведений военной направленности, где также воспитываются только мальчики. Здесь же формируется центральный для российской культуры архетип мужественности – образ военного, мужчины воина, имеющего понятия чести, достоинства, отношения к старшим, к женщине, к родине и т.д. Данный вектор мужского воспитания поддерживался и развивался вплоть до крушения монархии и установления власти Советов (1917 год). Женское воспитание, до открытия первого общества «благородных девиц» (1764 год), осуществлялось, преимущественно, в семье, куда в зависимости от желания и финансовых возможностей родителей приглашались различные педагоги. Апофеозом светского женского образования стали Мариинский и Смольный институт в Петербурге. Основным вектором этих учебных заведений было воспитание духовно и интеллектуально развитых, добродетельных жен, достойных представительниц высшего общества. К середине XIX века в ряде городов страны открываются мариинские гимназии, куда могли поступать девочки из любых сословий. На последних курсах обучения воспитанницы имели возможность выбрать педагогическое направление подготовки. Чётко выстроенная система отдельного обучения на различных этапах образования была разрушена вместе с царской

Россией в 1917 году [78]. Таковы самые общие черты и основные вехи истории российской педагогики и гендерно ориентированного образования в России рассматриваемого периода.

Прежде чем приступить к обзору современных исследований, касающихся гендерной проблематики, нам следует вкратце упомянуть о трёх персоналиях, во многом определивших вектор развития советского образования.

К.Д. Ушинский – основоположник отечественной научной педагогики, выступающий за антропологический подход в обучении и воспитании, всеобщее равенство и доступность образования. В начальной школе деление по гендерному признаку считал недопустимым. С именем К.Д. Ушинского связаны революционные для своего времени реформы профессионального и женского образования, начавшиеся с экспериментов в Смольном институте, где по его инициативе стали готовить женщин-педагогов различных направлений [180].

А.С. Макаренко – великий педагог и писатель, имя которого давно стало нарицательным в пространстве педагогического дискурса, выступал не только за общее повсеместное образование, но и за необходимость воспитания добродетельного отношения друг к другу в будущих мужчинах и женщинах. Этот процесс, по мнению А.С. Макаренко, станет эффективным только в том случае, если в ходе воспитания обучающимися будут усвоены и приняты такие категории как доброта, сердечность, достоинство, сдержанность [105].

В.А. Сухомлинский – педагог-реформатор-гуманист, создатель уникальной педагогической системы, базирующейся на принципах гуманизма, как и А.С. Макаренко, отстаивал идею воспитания взаимоуважения в отношениях мужчины и женщины с опорой на традиционное или патриархальное деление социальных ролей [151].

Процесс развития и накопления знаний в области гендерной педагогики не теряет своей активности, и сегодня в силу ряда вышеописанных факторов он непрерывен. Последним витком активности можно считать публикации современных теоретиков и практиков в период с 1990 года по настоящий момент. Разумеется, эта граница носит условный, символический характер, но переломные

90-е в России, действительно, стали отправной точкой для пересмотра взглядов на многие стороны, касающиеся организации жизненных процессов социального пространства. За последние 30 лет было опубликовано достаточно как теоретических, так и опытно-экспериментальных работ в области гендерного воспитания с интеграцией результатов этих исследований в систему педагогического образования. Так, уже к концу 2000 года зафиксировано более 100 диссертаций по данной проблематике.

Первым диссертационным исследованием этого периода, относящимся к педагогике и имеющим в своем названии понятие «гендерный», стала докторская диссертация Н.Ю. Ерофеевой, посвященная гендерному аспекту в образовании [65]. По открытым данным РГБ (российская государственная библиотека) к 2010 году таких авторефератов или диссертаций из различных отраслей научного знания насчитывалось уже около 500. Что же касается вопросов гендерного подхода в системе общего и дополнительного образования, то на данный момент мы обнаруживаем только 10 диссертаций, посвященных этой проблематике. Очевидно, что педагогика рассматриваемого периода демонстрирует довольно низкий интерес к данному вопросу по сравнению с другими науками гуманитарного круга.

На фоне увеличивающегося количества диссертационных исследований и разработанных в них концепций закономерно появление споров, противоречий, конструктивной критики.

Для анализа данной проблемы рассмотрим несколько диссертаций этого периода. Прежде всего, отметим, что гендерное воспитание, его проблемы и особенности в подавляющем числе исследований рассматривается через единую, с незначительными вариациями, формулировку «Реализация гендерного подхода...», ориентированную на отдельные предметные направления или задачи. В числе основных погрешностей обнаруживаются как положения, выносимые на защиту, так и общая тенденция к деформации самих понятий «гендер» и «пол» — их сращение, что по мнению ряда ученых, является «псевдогендерным подходом в исследованиях». Обращаясь к конкретным источникам, мы находим, например,

следующее: в диссертационном исследовании О.А. Константиновой «Гендерный подход к обучению школьников» (2005 г.) [84], автор опирается на работы Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой, Н.В. Ерофеевой, О.И. Крушельницкой, Н.Н. Куинджи, что вместе с положениями, выносимыми на защиту, совершенно не согласуется с явными биологодетерминистскими позициями перечисленных исследователей, в результате чего значительное внимание при организации педагогического процесса отводится вопросам межполушарной асимметрии головного мозга, достаточная диагностика которого на практике видится крайне затруднительной.

Как было отмечено выше, исследования в области изучения гендера носят междисциплинарный характер, следовательно, для конструктивной интеграции этих достижений в область практической педагогики педагогу-исследователю необходимо владеть не только педагогической теорией, но и теориями гендера в социологии, психологии, биологии. В противном случае, мы будем вынуждены сталкиваться и уже сталкиваемся с тем, что вместе с понятным стремлением к освоению новых подходов, во многих работах по гендерной педагогике наличествует тенденция к примитивизации и формальному заимствованию гендерных концепций, которые, в свою очередь, основываются на безнадежно устаревших теориях.

Вместе с тем, стоит обратить внимание на диссертационные исследования смежного дисциплинарного поля, не вызывающие нареканий и имеющие безусловную ценность в рамках проблематики нашего исследования. Ведь гендерный подход в образовании – это одна из важных тем в области социологии и культурологии. Среди наиболее значимых работ необходимо отметить диссертации Л.Г. Шалаевой «Гендерная социализация в образовании» [181] и А.В. Смирновой «Гендерная социализация в общеобразовательной школе» [146], которые демонстрируют не только стройность концепций и высокую объективность, но и содержательность, так как отражают реальную ситуацию в современном образовательном пространстве, что, в конечном итоге, может быть



использовано для качественного усовершенствования теории гендерного подхода и её ключевых положений.

Переходя от теории к практике, стоит отметить, что несмотря на очевидность интереса к проблеме гендерного воспитания в системе общего образования, система высшего образования, игнорируя потребности времени, до сих пор продолжает готовить педагогов по сложившемуся «околосоветскому» типу. Это связано, прежде всего, с тем, что современные ВУЗы делают основной упор на формирование компетенций в рамках профиля выпускника, к тому же вопрос гендерного воспитания остается наименее разработанным, то есть не имеет единой концепции, положения которой были бы изложены в курсе конкретной дисциплины, посвященной гендерной педагогике, с возможностью применения их на практике. Так, специалист в области гендерной педагогики Л. В. Штылева отмечает, что «педагогическая наука и педагогическое образование находятся в самом начале пути по освоению гендерной концепции взаимоотношений полов в обществе» [186]. Отсутствие единой трактовки для таких категорий как: «пол», «гендер», «полодифференцированный подход», «гендерный подход», «половое воспитание», «полороловое воспитание», «гендерное воспитание» создает путаницу не только для педагогов, но и для самих исследователей даже на этапе работы с научной литературой по данному вопросу.

В ходе знакомства с работами по вопросам гендера и гендерной педагогики, мы приходим к выводу, что большинство современных исследователей понимают гендер как социальную поведенческую модель, реализуемую людьми противоположного пола. Вместе с этим, обнаруживаются идентифицируемые гендерные установки. Так, И.С. Клецина в своих исследованиях предлагает разделять традиционные и эгалитарные установки, где под традиционными понимается строгая дифференциация мужского и женского, а под эгалитарными подразумевается межполовое партнерство [76]. В продолжение данной концепции, Д.В. Воронцов, рассматривая эгалитарную установку, указывает на выигрышное сочетание мужского и женского в индивидууме, как фактор, облегчающий существование в социальном пространстве. По мнению ученого, мужчина,

например, может успешно перенять и использовать свойственное женщинам эмпатическое чутье, не теряя при этом мужской идентичности [44]. Однако, даже этот тезис вызывает нарекания, так как вопрос формирования эмпатического чутья сам по себе крайне неоднозначен. Является ли оно скорее врожденным или воспитываемым?

Ценнейшим исследованием, позволяющим получить представление о реализации гендерного подхода в педагогической практике стран Запада, является работа О.В. Вашетиной [39]. Материалы данного исследования демонстрируют широкий спектр различных подходов к самой гендерной педагогике и к её проблемам. Исходя из этого, становится очевидно, что в зарубежной практике сформировался фонд данных для анализа самых различных явлений, связанных с гендером: от формирования феминности и маскулинности, проблем гендерной социализации, отношения педагогов различного пола к обучающимся до вариаций с формами организации совместного и отдельного обучения и многое другое. Длительная история изучения гендерных вопросов позволила выявить ценнейшие данные, полученные в ходе экспериментальных, лонгитюдных, эмпирических и прикладных исследований. Это позволило дифференцировать различные проблемы с последующей систематизацией и интеграцией результатов анализа в педагогическую практику. В своем исследовании О.В. Вашетина рассматривает категорию «гендер» как «совокупность социо-культурных норм», определенных как предписываемые обществом каждому человеку «в зависимости от его биологического пола» [39]. Под гендерным подходом автор понимает не только «совокупность способов изучения психофизиологических и социокультурных особенностей» [39] людей разного пола, исследование их интересов, коммуникативных стратегий, но и специальные программы, ориентированные на достижение гендерного равноправия. Исходя из этого, автор выводит собственное определение для категории «гендерный подход к обучению», под которым понимается процесс внедрения образовательных программ, целью которых является достижение гендерного равноправия, достигаемого посредством учета гендерных особенностей обучающихся. В целом, можно заключить, что

рассматриваемое исследование, как и многие другие исследования в области гендерной педагогики, проводимые до 2020 года, ориентированы на демократизацию и гуманизацию обучения, на его результативность, достигаемую посредством анти-сексистской и нон-сексистской стратегий, где в обоих случаях педагог не влияет на формирование традиционных поведенческих стереотипов обучающегося.

Если обратиться к оригинальным англоязычным исследованиям в области изучения гендера и гендерной педагогики, проводимым, например, в Великобритании, то оказывается, что все они осуществляются в рамках исторически усложненного дискурса, сформировавшегося под влиянием феминистских теорий, на пересечении эссенциализма и социального конструктивизма. К тому же, в европейских странах и США в конце прошлого века имело место такое радикальное для культуры явление, как «сексуальная революция», вследствие которой произошел отход от традиционных ценностей к новой этике, с новым подходом к пониманию семьи, гендера, пола и всего, что с этим связано. Из этого следует, что в реалиях современной отечественной педагогики, существующей в парадигме традиционных ценностей, положения этих изысканий малоприменимы. Как и в современной России, западная гендерная педагогика связана с понятием гражданственности, но фокус рассмотрения диаметрально противоположен: если для нас основной целью является сохранение традиционных ценностей и прививание мальчикам и девочкам соответствующих идеалов, отражающихся на их поведенческих моделях, конструирующих их, то в западной практике все подчинено идее стирания границ, то есть основной целью гендерной педагогики является преодоление гендерного дуализма, в результате которого представители любого пола получают равные возможности и свободу выражения [204].

Отдельного внимания заслуживают результаты деятельности таких современных педагогов-исследователей как В.Ф. Базарный, который на протяжении всей своей жизни занимался проблемой поиска путей гармоничного развития детей в современной школе. Ему принадлежит множество изобретений и

открытий в области педагогики, он же является одним из инициаторов такого популярного сегодня подхода как здоровьезберегающая педагогика.

В контексте нашего исследования интересна позиция В.Ф. Базарного по вопросам гендерного воспитания. Этот аспект занимал важное место в его деятельности с начала 2000-х. Автор неоднократно подчеркивал, что в современной системе образования, не только в общеобразовательных школах, но и в детских садах организация процесса изначально выстроена с одним важным упущением. Дело в том, что девочки и мальчики, оказываясь в смешанной одновозрастной группе, вынуждены испытывать ужасные последствия дисбаланса развития, причина которого заключается в том, что девочки, изначально на несколько лет психически и физически опережают мальчиков. А учитывая то, что поведенческую модель ребенок формирует в результате поиска и ориентации на социально-одобряемые образцы, главными пострадавшими являются мальчики, так как, во-первых, основной педагогический состав представлен женщинами, во-вторых – лидерами в группе, с точки зрения психофизиологического первенства или зрелости, являются девочки, которые, как правило, гораздо быстрее усваивают программные требования, меньше испытывают стеснения при выходе к доске и т.д. Именно в этом автор видит причину утраты «мужского начала» у последних нескольких поколений.

В качестве единственного выхода, с доказанной на практике эффективностью, автор видит повсеместное внедрение отдельно-параллельного обучения. Эксперимент проведенный В.Ф. Базарным на базе одной из школ Красноярского края демонстрирует выдающиеся результаты, которые свидетельствуют не только о повышении общей успеваемости детей, но и их здоровья [24].

Для настоящего исследования особый интерес представляют две диссертации, посвященные формированию готовности будущих педагогов к реализации гендерного подхода в школе. Эти работы защищены с разницей почти в десять лет: в 2010 и в 2019 году. В работе Т.А. Горшковой, основной фокус исследования направлен на личностно-ориентированный подход, заявленный в

качестве оппозиции к традиционному «знаниево-ориентированному» [56]. Сам гендерный подход рассматривается как главный инструмент гендерной педагогики, позволяющий посредством учета индивидуальных психофизиологических и гендерных особенностей обучающихся моделировать образовательный процесс таким образом, чтобы в ходе обучения (на уроках технологии) происходило раскрытие способностей и потенциала каждого ребенка. При этом основная цель применения подхода заключается в конструировании среды «равных возможностей», а также в отказе от типичных ролевых стереотипов, итогом данных процессов должно стать формирование здоровой самооценки обучающегося, выстраивание гармоничных отношений между мальчиками и девочками в процессе реализации гендерного подхода и возможность открыть для них «определённые социальные возможности». Эффективность и правомерность использования данного инструмента для достижения заявленных автором целей не вызывает сомнений, но, вместе с тем, не встраивается в концепцию формирования традиционных духовно-нравственных ценностей, являющуюся сегодня одним из главных ориентиров государства в формулировании задач, касающихся воспитания подрастающего поколения. Цель рассматриваемого исследования достигается не через формирование традиционных гендерных моделей у мальчиков и девочек, а, напротив, через стирание данных различий за счет использования нестандартных приемов ролевого обмена, в рамках которого обучающиеся мужского пола выполняют работы, традиционно считающиеся женскими и наоборот. Однако, если оставить в стороне вопрос оптики и целеполагания в отношении использования гендерного подхода при обучении школьников, то данная диссертация, а именно та её часть, в которой представлена стройная пятикомпонентная модель подготовки будущих педагогов к реализации данного подхода в процессе их дальнейшей профессиональной деятельности, сегодня не утрачивает своей актуальности и может быть использована в качестве примера или одного из способов интеграции знаний по гендерной педагогике при подготовке специалистов различных педагогических профилей.

Вторая диссертация, написанная К.Ю. Машковым, имеет сходные задачи исследования – формирование готовности будущих педагогов в области физической культуры и спорта [109]. Тема гендерной педагогики в спорте имеет малую степень разработанности, что крайне негативно отражается на уровне подготовки будущих тренеров, которые реализуют свою профессиональную деятельность при работе с детьми. Отправной точкой исследования является недостаточная разработанность вопросов гендерного образования в спорте, в результате чего будущие тренеры в ходе своей профессиональной деятельности с детьми и подростками, оказываются не способны моделировать тренировочные стратегии, учитывающие их гендерные особенности. Вместе с тем, в отличие от целей работы Т.А. Горшковой, в диссертационном исследовании К.Ю. Машкова хоть и не указана ориентация на формирование традиционных духовно-нравственных ценностей обучающихся-спортсменов, но автор отмечает, что «важнейшей задачей, стоящей перед тренером, сегодня становится развитие мужских качеств в характере мальчика и женских – в девочке» [109]. В целом, данное исследование, имея гораздо большую идеологическую актуальность, в силу специфики, имеет гораздо меньший потенциал для транспонирования ключевых положений и методов в плоскость вопросов реализации гендерного подхода в процессе обучения в школе, во всяком случае, в отношении общеобразовательных предметов.

Таким образом, для выявления сущности гендерного подхода в педагогике, на основе анализа трудов по проблеме исследования и представленных в них определений, можно вывести наиболее общую формулировку, учитывающую различные интерпретации данного явления, согласно которой: **гендерный подход в педагогике** – это сложный педагогический процесс, базирующийся на принципиальной необходимости соблюдения специальных педагогических условий, конструируемых на основе достижений из разных областей научного знания и сформированных с ориентацией на достижение результата посредством учета индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся. В зависимости от задач и установок педагога или образовательной системы,

гендерный подход может использоваться для достижения различных или противоположенных целей. Например, в одном случае это может быть стимуляция и корректировка процессов гендерной самоидентификации обучающихся, подразумевающей закрепление традиционных поведенческих моделей для представителей мужского и женского пола. В другом случае, напротив, – стирание различий между поведенческими моделями или игнорирование этого вопроса, где учет индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся направлен, главным образом, на создание комфортной среды и эффективность усвоения знаний. Здесь следует подчеркнуть, что настоящее исследование, согласующееся с основными постулатами отечественной образовательной доктрины, ориентировано на использование гендерного подхода как инструмента формирования традиционных гендерных моделей подрастающего поколения, что, в свою очередь, не противоречит принципам и задачам общеэстетического воспитания школьников средствами музыки.

Что же касается современных гендерных исследований в области музыкальной педагогики, то среди малочисленных работ особого внимания заслуживает исследование В. Я. Семенова [139]. Автор рассматривает применение гендерного подхода в общеобразовательной школе при работе с подростками на материале классической музыки. Этот опыт имеет высокую практическую значимость при раздельном обучении, в то время как вся современная образовательная среда построена, в основном, на совместном. Однако, не приходится отрицать значимость музыкального наследия в области классической музыки для гендерной педагогики, она, действительно, высока. И навыки выявления гендерного потенциала тех или иных образов в классической музыке могут стать хорошим подспорьем для любого педагога, что доказывает высокую практическую ценность рассматриваемой работы.

Вопрос изучения особенностей гендерного образования подростков – один из самых актуальных в педагогике. Причина не только в том, что этот период развития личности принято связывать с кризисными явлениями переходного возраста, но и в том, что подросток XXI века существует в принципиально иной

социальной реальности, не учтённой классической педагогикой предыдущих веков. Рассматривая данную проблематику, исследователи, чаще всего, приводят следующие факторы: кризис института семьи, доминирование интернет-пространства как способа получения и обмена информацией, утрата Супероснований, размывание представлений о мужественности и женственности и, как следствие – утрата ясных представлений об образе и поведенческих моделях, гендерных ролях.

Одним из наиболее интересных исследований, посвященном данному вопросу, является работа Е.А. Каркищенко, в которой автор с позиций лингвистики довольно подробно рассматривает гендерные стереотипы подростков в аспекте анализа дискурсных средств и способов их формирования [74]. Несмотря на откровенно филологический вектор исследования, в данной работе уделено достаточное внимание анализу социальных и биологических детерминант гендерного поведения личности, а также механизмам его формирования. Ценность работы Е.А. Каркищенко для различных направлений современной педагогики, учитывающей гендерные аспекты образовательного процесса, огромна, так как автор рассматривает процессы социализации, инкультурации, формирования гендерных моделей и стереотипов, а также способы их репрезентации через язык, в котором, со ссылкой на Ж. Деррида, заключено всё: «Мир есть текст. Текст – единственно возможная модель реальности» [208]. С этих позиций автором анализируются результаты различных исследований, посвящённых гендерным отношениям. Например, со ссылкой на результаты экспериментов ряда российских и зарубежных ученых, Е.А. Каркищенко приходит к выводу о том, что причины более высокой скорости развития языковых и коммуникативных навыков у девочек, носят не только биологический, но и глубоко социальный характер, потому как в экспериментальной практике было выявлено, что девочки в первые годы своего развития получают гораздо больше внимания со стороны родителей (матери), чем мальчики. Различие отношений к самому языку, как к средству коммуникации, у представителей обоих полов также было убедительно доказано в ряде экспериментальных исследований, результатом которых был вывод о том, что



ведущим мотивом выстраивания коммуникативных стратегий у мужчин является желание определить и закрепить свой статус в четкой структуре социальной иерархии, в то время как для представительниц женского пола основным мотивом является поиск взаимопонимания и закрепление взаимоотношений в социуме вообще. Несмотря на признание регрессивных тенденций размывания норм, в качестве одного из позитивных выводов исследования автор констатирует жизнеспособность традиционных гендерных стереотипов, наличествующих в сознании каждого поколения современности.

Что касается более раннего периода развития и внимания к нему со стороны исследователей в фокусе гендерного вопроса, то обзор профильной литературы позволяет нам сделать следующий вывод о рекомендациях к процессу обучения: количество имеющейся литературы и вспомогательного материала для помощи учителю в проведении урока существует в довольно большом количестве, однако, внимания к гендерному вопросу на практике либо не уделяется вовсе, либо уделяется, но только в конкретных случаях, связанных, например, с проведением праздников ко дню отца и дню матери.

Применение гендерного подхода на уроках музыки должно учитывать и характерные особенности обучающихся, свойственное их возрасту. Внимание к деталям, проявляющимся в поведении ученика и понимание природных отличий мальчиков и девочек определяет стратегии в проведении уроков учителем. Для трактовки основных отличительных черт в поведении детей, учитель может прибегнуть к научным работам по теме изучения различий, свойственных представителям разного пола. Работы в этой области проводятся учёными уже продолжительный период времени.

Результаты многочисленных исследований в области изучения функциональных особенностей мозга показывают различие в формировании мальчиков и девочек в течение всего периода жизнедеятельности. Характерные полу отличительные черты определяются не только биологическими различиями, но и особенностями в поведенческой модели, связанной с различными природными особенностями в работе полушарий головного мозга. Исследования в этой области

и возможности современной техники имеют высокую практическую значимость для преподавателей музыкальных дисциплин в школе и системе дополнительного образования.

Обнаружение потенциала ребёнка в определённой сфере и направление усилий в сторону поддержания и развития природной предрасположенности к конкретному роду занятий способствует раскрытию ребёнка, его гармоничному развитию и последующей реализации себя в обществе. Отметим, что обратная сторона, когда ребёнок вынужден находится в условиях, не отвечающих его внутреннему потенциалу, может привести к нежеланию учиться, отсутствию мотивации к занятиям, безынициативности и агрессивному поведению, как форме протеста. И если протест в ребёнке ещё можно как-то охарактеризовать, то в случае полного отсутствия какой-либо инициативы со стороны учащегося, процесс распознавания причин такого поведения становится более трудным и требует гораздо большего внимания. Таким образом, необходимо проявлять бережное отношение к своим ученикам.

В психолого-педагогических и других исследованиях установлено, что формирование психологических функций у девочек происходит активнее, чем у мальчиков, таким образом, в ряде вербальных заданий, связанных с работой левого полушария, им значительно легче ориентироваться в диалоге с учителем, в восприятии, обработке и построении сложных грамматических конструкций. У мальчиков, напротив, более быстрыми темпами развивается правое полушарие мозга, ответственное за интуицию и образное мышление. Это явление в медицине имеет своё название – «психологический половой диморфизм» [71].

Функциональные возможности, механизмы работы мозга в процессе его формирования отражаются в поведенческой модели обучающихся.

Например, уровень внимания девочек и способность к эмоциональному контролю своего поведения объясняется более динамичным развитием левого полушария мозга. Также это отражается в процессе консолидации памяти, более развитыми моторными навыками. Поэтому в процессе обучения девочки гораздо дружелюбней ведут себя в классе, могут свободно проявлять свои позитивные

эмоции. Развитие мозга у мальчиков происходит другим образом. Так, проявление повышенной импульсивности в поведении обусловлено более активным формированием правого полушария. В общении мальчик, задавая вопрос, будет ждать от преподавателя ответа, выраженного в конкретной информации. Однако для девочки главным смыслом задаваемого вопроса будет не получение ответа, а налаживание контакта с личностью учителя. У мальчиков интенсивнее развиваются внутрислошарные связи, тогда как у девочек – межполушарные, что также связано с интенсивностью работы правого и левого полушарий мозга. Указанные отличия в картине формирования мужского и женского должны быть учтены в процессе воспитания. Особенно требовательным в этом отношении является младший и средний школьный возраст, так как формирование мотиваций, ценностных ориентаций именно в этот период жизни является определяющим для будущей реализации себя в обществе, выстраивании системы взглядов на мир, отношении к социуму и взаимодействию с ним.

В большинстве случаев школьные программы образования и общие представления о правилах поведения в образовательной среде не позволяют проявить свойственную мальчикам физическую и эмоциональную активность. Навязывая прилежность и послушность во всём, что касается дисциплины, учитель опирается, в основном, на эмпирическое знание, рекомендации коллег и опыт, обращённый к собственному периоду обучения в школе. Здесь стоит отметить, что в школах преподавательский состав наполнен, в большей степени, коллективами, состоящими из женщин. Нехватка мужчин-преподавателей в системе среднего образования очевидна, а значит, учащиеся мужского пола, попадая в школьное пространство, не находят себе образец, от которого психологически ощущали бы понимание к проявлениям своей активности. Психологическая напряжённость у мальчиков, вызванная недостаточной осведомлённостью о его умственной и физической природе, может вызвать состояние расстройства и замкнутости. Взгляд на подобные проявления мотивирует к накоплению специальных знаний по специфике гендерной педагогики.

Весь теоретический объем методического инструментария в системе как высшего, так и школьного образования, определяется совокупностью обязательных требований, четко зафиксированных и выраженных в Федеральном государственном образовательном стандарте. В соответствии с ним формируется все разнообразие различных программ и учебных планов. Однако, стоит заметить, что принципы обучения должны находиться в более обширном поле, а не ограничиваться заданным регламентом, поскольку в образовательном процессе должно оставаться место для выстраивания стратегий обучения, учитывающих гендерные интересы самих обучающихся. Необходимо постоянное усовершенствование и трансформация, отвечающие запросам как государства и социума, так и времени, а главное – интересам самих обучающихся, иначе говоря, образовательная система должна допускать определенную свободу выбора, продиктованную индивидуальными способностями и особенностями обучающихся.

Также, не взирая на наличие противоречий по отдельным вопросам, приверженцы внедрения гендерного подхода едины в вопросе соблюдения специальных условий для реализации гендерного подхода в образовательном процессе. А именно:

- обязательность учета различий гендерных особенностей восприятия;
- формирование педагогических условий для отдельного обучения;
- использование особых средств и методов обучения с учетом различия познавательных интересов мальчиков и девочек;
- организация процесса обучения с учетом стиля учебной деятельности каждого обучающегося и усредненного стиля учебной деятельности класса, что позволит дифференцировать обучающихся на малые группы;
- идентификация преподавательских стилей работы и выявление их соответствия/несоответствия стилям учебной деятельности обучающихся.

Безусловно, важнейшим условием, способствующим успешности протекания процесса гендерного воспитания, является сама семья, как решающий фактор и одно из педагогических условий. Именно примеры мужественности и

ответственности отца для мальчика и олицетворение красоты, заботы, материнства, находчивости матери для девочки, со стороны родителей становятся определяющей моделью поведения и взаимоотношений, которые, по всем канонам семейной психологии автоматически проецируются на всю дальнейшую жизнь ребенка. В ситуации близкой к идеалу можно было бы говорить о преемственности поколений от бабушек и дедушек, но сегодня сам факт наличия этого явления носит скорее исключительный характер. Однако, инициировать и стимулировать взаимодействие с родителями в вопросах гендерного воспитания всё-таки можно. Их, не только пассивное – в качестве зрителя, но и деятельное участие в общешкольных тематических мероприятиях, может отвечать как целям гендерного воспитания, так и эффективно работать на укрепление отношений и взаимопонимания внутри семьи. Ведь, одной из проблем современной семьи является отсутствие ожидаемого внимания к жизни и интересам ребенка в силу занятости и хронического «цейтнота» у самих родителей. Решению данной проблемы может способствовать комплекс мер по активной педагогизации родителей.

Тандем школы и родителей должен стать эффективным инструментом, способствующим формированию и развитию у ребенка естественного принятия своей половой принадлежности, удовлетворенности и гордости за перспективное право быть мужчиной, женщиной, отцом или матерью. В процессе этого воздействия у ребенка проявляются, формируются и закрепляются основные предпочтения, свойства характера, личные качества и отношение к противоположному полу.

Необходимо помнить, что полоролевое воспитание, являясь одной из форм полового воспитания, представляет собой систему подходов и принципов, ориентированных на усвоение формирующимся сознанием ребенка ключевых понятий и поведенческих моделей в области межполовой социальной коммуникации, которые, в свою очередь, построены на принципах уважения, доброты и понимания общепринятых канонов полоролевого поведения.

В качестве резюме к вышесказанному, необычайно точно подходят слова великого ученого В.П. Вахтерова, который в начале XX века, отстаивая идеи равного для всех общего образования, разработал концепцию «Эволюционной педагогики»: «Из всего вышесказанного можно сделать важный вывод: мальчик и девочка – это два разных мира. Воспитывать, обучать и даже любить мальчиков и девочек надо по-разному. Но обязательно очень любить!» [38].

Резюмируя изложенное, приходится констатировать, что по различным аспектам вопроса, степень научной разработанности проблемы гендерного воспитания школьников в специальной литературе в настоящее время, в целом, имеет высокие показатели, однако все очевиднее становится противоречие или конфликт между стремлением системы общего образования к гуманизации содержания этого образования и отсутствием должного внимания к вопросам гендерного воспитания обучающихся. Следовательно, назревает необходимость в изучении объёмного спектра данных, имеющегося в научном мире, в среде педагогов-практиков и исследователей гендерного вопроса, с дальнейшим структурированием, алгоритмизацией и внедрением результатов в реальную образовательную систему.

## **1.2. Педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников**

Современная действительность – уникальный по своей природе этап эволюции. Избрав техногенный путь развития и глобализации, человечество вынужденно сталкивается с новыми кризисными вызовами, связанными с утратой традиционных ценностей и отсутствием новых аксиологических ориентиров,

способных противостоять распространению общего антропологического и персонифицированного экзистенциального кризиса. На фоне позитивных показателей увеличивающейся продолжительности жизни, уровня комфорта и свободы передвижения рельефно ощутима и обратная сторона: мы постоянно сталкиваемся с такими явлениями, как когнитивный диссонанс, социальная anomia, суицид, депрессия, неразрешенный кризис идентичности, бессознательная интеграция в культуру избыточного потребления, формирующую новые смыслы, создающие иллюзию заполнения пустот. Все эти явления, подчеркивают откровенно негативные последствия выбранного сценария эволюции человечества на данном этапе его развития [14].

Осмыслению вышеописанных проблем посвящено огромное количество научно-исследовательских и междисциплинарных исследований в различных областях знания. Это не только философия, социология, культурология и психология, но и педагогика, которая, в свою очередь, безусловно имеет внушительный потенциал и запас средств для формирования нового типа человека, способного противостоять деструктивным последствиям влияния современных реалий, деформирующих личность. Здесь возникают закономерные вопросы: Как это реализуется на практике? Какие действия необходимо предпринять современной системе образования?

Для поиска эффективных решений обозначенной проблемы, мы исходим из тезиса о том, что процесс обучения и воспитания является базовым компонентом инкультурации и социализации личности, устойчивый фундамент и вектор развития которой определяется качественным усвоением тех или иных традиций и ориентиров. В контексте вышеописанного особую ценность обретают вопросы гендерного воспитания, согласующиеся с действующей национальной образовательной доктриной, ориентированной на обеспечение преемственности поколений и становление полноценной, устойчивой и разносторонне развитой личности [103].

До настоящего времени вопросы, касающиеся сохранения идентичности и традиционных ценностей еще никогда не стояли так остро. Для российского

общества и страны в целом эта проблема получила широкую огласку в связи с последними событиями, являющимися открытым противостоянием России регрессивным тенденциям новой западной культуры. В этой связи, в ноябре 2022 года Президентом Российской Федерации утверждены «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»<sup>2</sup>. Этот важный документ является пусть запоздавшей, но необходимой реакцией нашего государства на последствия длительной культурно-идеологической гегемонии западного мира – так называемой, «мягкой силы», влияние которой активно осмыслялось на протяжении последних двадцати лет не только в научной литературе, но и в широких общественных кругах. Однако, как это часто бывает, данные формы осмысления, как вид бесплодной рефлексии, имеют ничтожный прикладной характер. При ближайшем рассмотрении данного явления становится очевидно, что тезисы об особом пути России давно превратились в инструменты грубого популизма, направленного на формирование дихотомической картины мира. Этот факт не отменяет наличествующее внутрисоциальное взаимовлияние сложившихся национальных традиций и гендероформирующих принципов отечественной культуры, планомерно развивавшейся с момента обращения в христианство. Если обратиться к прошлому, то становится очевидно, что попытки формирования устойчивых гендерных архетипов в культуре предпринимались и в советский, и в постсоветский период. Однако, чем ближе мы подходим к дню сегодняшнему, тем рельефнее ощущается размытие норм, неоднозначность архетипических образов современной культуры, а это, в свою очередь, не может не вызывать определенной тревожности за образ будущих поколений.

Как было сказано выше, отныне, одной из главных задач государственной политики России в сфере культуры и образования является активное противодействие «деструктивной идеологии», приводящей к деформации ценностных и мировоззренческих ориентаций в вопросах, касающихся истории,

---

<sup>2</sup> Указ президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1584202/#review> (дата обращения: 13.11.2022).



патриотизма и семьи. Достижение заявленных целей невозможно без задействования инструментов гендерной педагогики и гендерного воспитания, существующих в неразрывной связке с воспитанием патриотическим, одной из опорных точек которого является концепт семьи – важнейший для целостности государства социальный институт. Сама семья, в том виде в котором она существует сегодня, зачастую, имеет мало общего с традиционными образцами, на которые необходимо ориентироваться современному обществу.

Возвращаясь к вопросу о внешних факторах влияния, нам приходится анализировать и выявлять причинно-следственные связи, прослеживающиеся в этих процессах. Очевидно, что самой уязвимой частью общества, подверженного деструктивному влиянию, являются дети, процесс социализации которых начинается в стенах общеобразовательной школы и учреждениях системы дополнительного образования. И здесь возникает закономерный вопрос о стратегиях реализации гендерного подхода при работе с детьми и подростками в условиях новой реальности. Разумеется, сегодня в качестве основной рабочей модели мы не можем рассматривать репрессивные методы советского опыта, часто существовавшего в условиях запретов, перегибов и информационного вакуума. Это не соответствует ни времени, ни идеологическому курсу нашего государства, ориентированного на диалог и сотрудничество с внешним миром. Для выработки эффективных инструментов нам необходимо понимать условия, в которых формируется современный человек. Какие факторы требуют наибольшего внимания и учета со стороны педагогического сообщества? Чем отличается современный объект обучения и воспитания от того, на которого ориентировалась педагогика прошедших периодов? На что следует обратить внимание в первую очередь? Эти и другие вопросы будут изложены на страницах настоящего параграфа.

Прежде всего, необходимо помнить о ряде таких серьезных проблем современности как проблемы-последствия цифровой эпохи, среди которых: интернет-аддикция, как болезнь в различных ее проявлениях, остающаяся неконтролируемым и неосознаваемым недугом для большинства возрастных

групп. Спектр негативных последствий от этих явлений необычайно широк и разнообразен. Это не только внутрисемейные конфликты и проблемы, снижение зрения и успеваемости, но и радикальная оппозиционность к миру взрослых и к государству, сопровождающаяся повышением уровня тревожности, отчужденности, депрессивными состояниями и агрессией, что при самом негативном сценарии для ребенка, и особенно для подростка, может закончиться вовлечением в различные деструктивные сообщества и «группы смерти» формата «Синий кит» и др. Под интернет-зависимостью мы понимаем, прежде всего игровую зависимость, веб-серфинг как бессистемное потребление цифрового контента, которое зачастую является следствием перехода на сторонние ресурсы, не связанные с первичным запросом и избыточное онлайн-общение. И речь здесь идет не только о детях. Это одна из самых коварных болезней XXI века. Подавляющее число современных людей большую часть своей жизни проводят в телефоне. Этот тезис не требует подтверждения, – достаточно спуститься в метро, взглянуть на людей в автобусе, кафе или ресторане и мы увидим наглядную картину, иллюстрирующую это, поистине чудовищное, явление. Интерес к данной проблематике обнаруживается при анализе различных педагогических исследований последних десятилетий, посвященных проблемам школьного образования [135].

Здесь возникает закономерный вопрос: каким образом, с учетом изложенных вызовов и препятствий, можно повысить эффективность образовательного процесса с применением гендерного подхода? Решение видится в хрестоматийной формуле без установленного авторства: «Не можешь изменить обстоятельства – поменяй отношение к ним». Очевидно, что для изменения этого отношения необходима идентификация, то есть формирование представлений о рассматриваемом явлении или объекте. В этой связи, имеет смысл более внимательно присмотреться к таким явлениям как смена поколений и их принципиальные отличия.

Необходимо признать, что за последние 10-20 лет принципиально изменилась не только социальная среда, но и сам адресат педагогических усилий.

Современный школьник, представитель поколения *Z* и/или следующий за ним представитель поколения *Alpha* (термин введен в научный оборот австралийским социологом М. МакКриндлом для изучения поведения детей, родившихся после 2010 года [205]) оперирует совершенно другими инструментами обработки и передачи информации. Ему присущи следующие особенности: клиповое мышление, многозадачность, легкость восприятия мемов и концептуальных метафор, сопровождающаяся наличием более широких ассоциативных рядов, ориентация на участие и поиск авторитетов в блогосфере, – то есть все то, что традиционная педагогика, к сожалению, не учитывает. Однако, попытка выявления связей между внутренними потребностями современного обучающегося и способами их удовлетворения может привести к нахождению более эффективных инструментов усовершенствования образовательного процесса, корректируемого с учетом целей и вызовов времени.

Что привлекает ребенка в интернет-играх и в интернет-пространстве вообще? Если с блогосферой все более-менее понятно, – ребенок под влиянием одноклассников довольно быстро определяется с выбором социальных сетей, «инфлюэнсерами» и «лидерами мнений», которые соответствуют их представлениям о необходимом для социализации контенте, то в основе игровой потребности лежат более серьезные мотивы и привлекающие характеристики, одной из которых является иммерсивность, – то есть, полное, когнитивное погружение с эффектом присутствия в моделируемой реальности. Какой вывод мы могли бы сделать на основе этих данных?

Очевидно, что стремление к иммерсивности может быть выделено в качестве основы для поиска решений, направленных на повышение вовлеченности ребенка в различные творческие инициативы, сопровождающие образовательный процесс.

Разумеется, говоря о иммерсивности, мы не имеем ввиду дорогостоящие технологии, такие как: VR-очки, HMD-шлемы или CAVE-пространства, которые в далекой перспективе, конечно, могут эффективно использоваться и уже используются в некоторых экспериментальных и активно финансируемых образовательных учреждениях, но это явление не носит массовый характер. В

данном случае под иммерсивностью мы понимаем достижения иммерсивного театра, подразумевающего полное погружение в действие, в пространство события и исторический контекст. Иммерсивность, как явление, в той или иной степени, присуща различным видам искусства. Это, прежде всего, кино, литература и, конечно, музыка.

Очевидное влияние культуры на формирование гендерных стереотипов подрастающего поколения неоспоримо. Огромная заслуга принадлежит массовой культуре, представленной музыкой, кино и, в меньшей степени, литературой. Так, например, образ Сергея Бодрова из картины «Брат» для многих до сих пор остается недеформируемым архетипом мужества. В этой связи для качественного взаимодействия учителя с обучающимися необходим мониторинг, учет общих тенденций и складывающихся предпочтений подрастающего поколения. Это, на наш взгляд, является обязательным условием для построения диалога.

Современные школьники внутри новой научно-педагогической среды со ссылкой на американскую теорию поколений *Howe&Strauss* [201] часто именуется «поколением Z» (поколение зумеров и тиктокеров). Как уже отмечалось выше, их отличительными особенностями являются многозадачность, клиповое мышление, практичность и информационно-техническая компетентность. Особое внимание данной проблеме уделяется когнитивными науками и нейролингвистикой. Блестящий ученый Т.В. Черниговская, посвятившая свою жизнь изучению человеческого мозга и языка, ведущая активную просветительскую деятельность в данной области, также утверждает необходимость пересмотра подходов к образованию и обязательность знакомства со сложными для восприятия образцами культуры, признавая за последними исключительный потенциал для расширения нейронной сетки каждого обучающегося [178].

Знакомство с образцами классической или элитарной культуры, требующими декодирования, является приоритетным по ряду причин. Во-первых, поп-культура и ее плоды – это вторичный надпродукт, всецело основывающийся на классических канонах и образцах, следовательно, их восприятие не может быть полноценным без наличия представлений о прототексте. Во-вторых, перспектива понимания и

возможности интертекстуального и герменевтического анализа после формирования соответствующих навыков открывает возможность экстраполирования данного опыта на весь последующий процесс познания, осуществляемый человеком в течение жизни. Разумеется, говоря о данных видах анализа, мы подразумеваем только задаваемый вектор, моделируемый образ мышления и восприятия, что в рамках освоения школьной программы видится вполне реальным.

Не последнюю роль в этом предметно-проблемном поле играет классическая музыка, ведь ее интеллектуально-чувственное начало – это проверенный временем базис не только для нравственно-эстетического развития и воспитания личности, но также эффективный инструмент для формирования способностей к восприятию вообще.

Очевидно, что возбудить в ребенке интерес к классической музыке – задача крайне амбициозная, ведь современный школьник это не *tabula rasa*. Часто задолго до начала обучения потенциальный первоклассник уже погружен в цифровую среду, имеет несколько гаджетов, среди которых смартфон является обязательным атрибутом, а значит, доступ к *Internet*-ресурсам и обозначившиеся предпочтения в выборе потребляемого контента становятся данностью, требующей учета, внимания и корректировки. Эта информация может быть использована в качестве основы для разработки эффективных инструментов диагностики в ходе педагогической деятельности.

В рамках исследовательской работы нами было выявлено, что различия в музыкальных предпочтениях среди современных школьников до вступления в пубертат можно определить как несущественные. Большинство детей обоих полов, не достигших десятилетнего возраста, сегодня в качестве любимых исполнителей называют следующих: *NILETTO*, Хабиб, Моргенштерн, *Slava Marlow*, Тима Белорусских, Даня Милохин, Клава Кока, *Gayazov brothers* и др. Необходимо отметить, что данный усредненный вариант типового плей-листа характеризуется не только единством имен исполнителей, но и самим характером музыки. Она почти всегда русскоязычная, танцевальная, мажорная.

Что касается восприятия и факторов, обуславливающих выбор, то серьезно говорить о пространстве смыслов или анализе не приходится. Очевидно, что ключевой определяющей является настроение, так или иначе коррелирующее с состоянием беззаботности, подвижности, легкости и радости, так характерных для данного периода развития ребенка.

Резкая смена предпочтений происходит в процессе приближения к подростковому возрасту и вступлению в пубертат. Хрестоматийные трансформации в сторону протеста, агрессии, тяжелых ритмов, особенно у мальчиков, подвигают подростков к более осмысленному восприятию музыки и текста, обязательной составляющей которого часто становится обценная лексика. Также прослеживается закономерность вытеснения русскоязычной музыки англоязычной.

Следует подчеркнуть, что образ современного подростка сильно отличается от предыдущего поколения миллениалов («Поколение Y»), становление которых происходило на рубеже тысячелетий. Тогда бурно развивающаяся электронная танцевальная музыка (от *POP* до *Big beat music*, представленной такими группами как «*Prodigy*» или «*The Chemical brothers*») вместе с уже приходящими в упадок протестными роковыми направлениями («Сплин», «ДДТ», «Ария», «Король и шут» и т.д.) вызывали почти равный интерес и имели обширную аудиторию. Сегодня основное внимание подростков сконцентрировано на танцевальных синтетических жанрах, хип-хопе и его производных. Однако из этого вовсе не следуют популярные снобистски-ханжеские тезисы о примитивизации, оглушении и регрессивных тенденциях современной поп-культуры.

Каждый педагог для предотвращения риска возникновения межпоколенческой пропасти и потери контакта с обучающимися обязан владеть начальными навыками культурологического анализа, позволяющего выявить не только закономерности развития музыкальной культуры, но и особенности ее восприятия, отрицательные и положительные доминанты, что в контексте вопросов гендерного воспитания и формирования гендерных стереотипов видится крайне важным. Применительно к современным продуктам хип-хоп культуры, так

привлекающей внимание подростков, можно отметить следующее: эклектичность, размытость жанровых признаков и границ, однозначность перевеса транслируемых гендерных моделей в сторону маскулинности, широкое разнообразие исполнителей, в том числе, с возможностью выбора по критерию интеллектуальной наполненности. Ярчайшим примером последнего является творчество отечественного рэпера, выпускника Оксфордского университета *Oxxxymiron*. Тексты данного исполнителя характеризуются панкогерентностью, перегруженностью реминисценциями к определившим развитие европейской культуры текстам Библии и Греческой мифологии, которые ориентированы одновременно и на обывателя, и на элитарного слушателя, что вызывает неподдельный интерес как у молодежи, так и у профессиональных филологов и литературоведов.

Обращаясь к вопросу выявления потенциала и роли музыкальной культуры в формировании гендерных стереотипов, мы не можем обойти вниманием и такой вид массового искусства как кино, где на фоне разворачивающихся в сюжете событий, зритель постепенно начинает ощущать себя частью сценария. Драматика развивающихся событий увлекает зрителя, вызывает разнообразные эмоции к картине в целом или конкретным персоналиям. Музыка, интегрированная в киноленту, многократно усиливает остроту восприятия сюжета. Отражение замысла фильма, дополнение его формы и содержания, формирование контекста времени и многие другие аспекты, практически всегда связаны с музыкальным сопровождением. Фоновая музыка или саундтрек, создаваемые под конкретную киноленту, ставят своей задачей формирование у потенциального зрителя соответствующего отношения ко времени действий и образам главных героев.

Одним из ярчайших примеров стихийного отклика детей и подростков на продукт киноиндустрии является реакция на сериал «Слово пацана», снятый по сценарию Жоры Крыжовникова и Андрея Золотарёва, в основе которого лежит культурный феномен молодёжных банд, сформированных на территории ТАССР в позднесоветский период нашей истории. Молодёжные группировки, состоящие, преимущественно, из несовершеннолетних, брали под свой контроль целые районы

города Казань, устраивали массовые драки «стенка на стенку», что нередко приводило к печальным последствиям. Тем не менее, многие тогдашние школьники желали стать частью группировок ради укрепления своего авторитета в среде одноклассников.

Масштаб отклика российских детей разного возраста поражает воображение. Подтверждением этого факта является реакция предприимчивых бизнесменов, быстро отреагировавших на этот феномен, – буквально через месяц после выхода сериала на различных маркетплейсах мгновенно появились различные тетради, рюкзаки, одежда, шапки с цитатами из сериала, – цитатами, ставшими слоганами и девизами не только того, описываемого в сериале, времени, но и сегодняшнего. Современные дети, особенно мальчики нашли крайне привлекательными обороты и понятия, согласующиеся с принципами той криминальной среды, романтизируемой в сериале. Приведем несколько наиболее популярных цитат:

- «Пацаны не извиняются»
- «Чушпан»
- «Меня уважают, и я уважаю»
- «Пацан сказал – пацан сделал»
- «Девушка пацана»
- «Кто со мной – тот со мной».

Многие российские дети школьного возраста стали носить шапки-ушанки и шапки с козырьком, активно стали использоваться спортивные костюмы, олимпийки, куртки и другая одежда в стилистике 1980-х. В социальных сетях и на видеохостингах стали появляться различные видео с издевательствами детей друг над другом, буллинг, рэкет и многое другое.

Влияние этого сериала на формирующееся сознание ребенка или подростка сложно назвать позитивным. Однако, нам важно иметь представление о природе этого явления, ведь выстраивание сколько-нибудь эффективных воспитательных стратегий невозможно без понимания изучаемого объекта. Что обусловило стихийный интерес детей? Какие механизмы и факторы можно выявить при анализе этого сериала и реакции российского зрителя вообще? Ограничиваются ли



объяснения расхожим мнением обывателя о привлекательности, так называемого, «пацанского» образа жизни и поведения? Очевидно, что нет.

Мы не можем утверждать, что данное явление было спровоцировано теми или иными конкретными причинами, однако некоторые рациональные объяснения этому всё-таки есть.

Во-первых, привлекательность героев сериала обусловлена тем, что сам сценарий, как утверждают создатели, основан на реальных событиях. Во-вторых, здесь явно читается наличие такого явления, как «героизации смерти» – социокультурный феномен, успешно разрабатывавшийся в постфрейдистском психоаналитическом наследии, в частности у Беккера [199], является стабильно востребованным компонентом организации любого сюжета в мировой культуре. Однако в данном случае, работает ещё и фактор некоторого слома стереотипа, диссонанса или противоречия, обусловленный несоответствием возраста и поступка. Ребёнок ведёт образ жизни и совершает поступки, не характерные его возрасту, уровню развития и социальным нормам. Эти же законы прослеживаются при попытке объяснения популярности фильма «Сволочи» (реж. А. Атанесян) или творчества группы «t.A.t.u», где девочки подростки, на пределе своих возможностей истошно кричат о своей нетрадиционной любви друг к другу. В-третьих, в каждом из этих примеров наличествует хрестоматийное противостояние подростка миру взрослых – проблема не всегда осознаваемая, но интуитивно понятная каждому ребенку. Не последнее место в списке факторов, обуславливающих интерес к данному сериалу, является музыка. И здесь нам следует снова обратиться к потенциалу музыки и её влиянию на формирование тех или иных представлений и стереотипов у современных школьников. Рассмотрим этот аспект более подробно.

В данном сериале были использованы следующие композиции, имевшие широкую популярность в позднесоветский период. Это, прежде всего, песни групп:

- «Ласковый май»
- «Мираж»
- «Комбинация»

В подборке треков к сериалу мы также обнаруживаем композиции других исполнителей, имевшие популярность в тот временной период. Кроме вышеперечисленных, были использованы треки современных авторов. Примером является кавер на песню «На заре» Василия Вакуленка, более известного под псевдонимом «Баста», чье прочтение удачно вошло в аудиофонд сериала. Особо следует отметить музыкальное творчество группы «Ангел», существующей с 2016 года. Их композиция «Пьяла», созданная в одном из специфических жанров электронной музыки, после выхода сериала, вошла в топ российских чартов и возглавила поисковый список международной медиа-платформы «Shazam». Однако, главным музыкальным продуктом, оказавшим огромное воздействие на сознание миллионов современных школьников, стал кавер на песню «Как быть», трогательно исполненный главным героем сериала – пятнадцатилетним парнем, чей путь от прилежного ученика, посещающего музыкальную школу и страстно мечтающего о пианино в доме, неожиданно переходит к знакомству с уличной, «пацанской» средой, последующим вхождением в состав молодежной группировки и усвоением соответствующего кодекса, определяющего место каждого участника в дихотомии «свой-чужой». Став полноценным членом криминальной банды, герой участвует в сходах, массовых драках и другой деятельности, характеризующей данную среду. Но почему именно эта песня произвела такой эффект?

«Как быть» – это композиция, написанная Игорем Крутым и Александром Косаревым. Впервые исполнена ещё в советский период. Она вновь стала популярна после выхода одного из эпизодов сериала, где юноша исполняет эту песню для своей возлюбленной. Дело в том, что данный фрагмент (исполнение кавера одним из героев) приоткрывает зрителям ту часть внутреннего мира героя, которая наличествует у каждого человека. Проявление чувств всегда связано с опасностью быть отвергнутым, раненым, непонятым. Герой – «пацан с улицы», идёт на осознанный риск и публично обнаруживает запрос на получение внимания, теплых чувств, дружбу и понимание со стороны героини, не являющейся частью

его искаженного насилиями мира. Это один из наиболее трогательных фрагментов сериала, переполненного сценами насилия и жестокости.

Сегодня каждый школьник младшего и среднего школьного возраста знает наизусть текст песни, а количество аудиопрослушиваний и просмотров видео на различных видеохостингах и в социальных сетях уже сейчас показывает отметку в несколько миллионов.

Следует отметить, что отклик детей на выход данного сериала вряд ли можно идентифицировать как осознанный. Говоря о возможности герменевтического анализа или понимания историко-культурных особенностей исторического периода с характерными чертами социального пространства того времени, можно утверждать, что дети воспринимают только романтическую сторону картины. Образы «не по годам» взрослых подростков, их способность к решительным действиям (криминальным и героическим) очень привлекает мальчиков. В ходе анализа данного феномена и бесед со школьниками, выяснилось, что этот романтический компонент пробуждает интерес к фильму у обеих гендерных групп.

Это лишь малая часть свидетельств, доказывающая эффективность такого рода воздействия на широкую аудиторию, особенно на детей.

Среди положительных тенденций современной культуры особенно читаем феномен «трушности» (от англ. *true* – правдивый, истинный, правильный), породивший производные фразеологизмы: трушный парень, трушная история и т.д., активно бытующие в подростковой среде. Современный тренд на «трушность» читается в каждом из идеалов поколения зумеров и тиктокеров: от героев «ЧБД» – представителей низкого жанра сатиры и юмора, со свойственной им концентрацией на «телесном низе», согласно бахтинской герменевтической концепции [26], до исполнителя Моргенштерна, самого успешного тиктокера Дани Милохина или интервьюера Юрия Дудя. На фоне некоторых откровенно негативных эффектов их деятельности нельзя не заметить и положительные влияния. Каждый из этих «героев нашего времени» призывает аудиторию становиться кем-то, добиваться чего-то в жизни, создавать семью, быть мужчиной, отцом, избегать употребления наркотиков и т. д.

Феномен «трушности» может быть интерпретирован по-разному. Его влияние сегодня прослеживается не только в медиапространстве, но и в моде, транслирующей естественность, удобство и даже мешковатость, как олицетворение свободы и небрежности. Ярчайшим примером становится деятельность Демны Гвасалия и его видение бренда «*Balenciaga*», реплики на одежду которого так явно читаются в образах современных подростков и молодежи.

Стремление к естественности и натуралистичности мы констатируем и в творчестве современных музыкантов, все чаще, в поисках оригинального саунда, использующих этнические инструменты. Кроме того, многие вокалисты записывают отдельные синглы или альбомы с симфоническим оркестром, как бы приводя собственное звучание к классическим канонам. Среди них Земфира, Баста, Би-2, *L'One*, *Noize MC*, *Nas*, *Adele*, *Billie Eilish*, *Sam Smith* и многие другие. Это, в свою очередь, также может стать хорошим подспорьем при знакомстве с классической музыкой в процессе педагогической деятельности.

Возвращаясь к вопросу поиска педагогических инструментов для реализации гендерного подхода на уроках музыки, необходимо снова обратиться к смежному вопросу о развитии навыка восприятия и анализа музыки классической. На основе собственных эмпирических изысканий нами был разработан комплекс рекомендаций, способствующих повышению эффективности этих процессов. На начальном этапе необходимо как можно раньше сформировать в сознании ребенка понимание принципов существования мелодии в пространстве и времени. Усвоение этих законов становится возможным, начиная уже с младшего школьного возраста. Тезис о том, что музыка живая, имеет явное, читаемое подтверждение, которое на начальном этапе можно выразить наиболее доступными средствами: она появляется и исчезает, разгорается и гаснет, раздражается и успокаивается и т.д. Так у ребенка, по мере его взросления, будет формироваться собственный аналитический аппарат, естественным образом трансформирующийся и совершенствующийся в процессе обучения и усложнения потребляемых продуктов культуры.

Репертуарный список мирового музыкального наследия содержит в себе множество образцов для подобного анализа. И здесь нужно суметь объяснить ребенку, что классическая музыка является фундаментом для всей современной музыки, которая, как известно, нравится детям. Следовательно, необходимо преодоление позиционирования классической музыки как чего-то архаичного, мертвого, бесполезного. Для достижения этой цели могут быть использованы современные произведения, содержащие прямые цитаты, компиляции и фрагменты из фонда золотого наследия классической музыки. Например, в зависимости от возраста и предпочтений, могут быть подобраны такие композиции, как: *Celine Dion «All by Myself»* с цитатами из Второго концерта С. Рахманинова или *Robbie Williams «Party like a Russian»* с заимствованиями из «Ромео и Джульетты» С.Прокофьева.

Подростки, особенно мальчики, часто отдают предпочтение агрессивным роковым направлениям в музыке. Для удовлетворения их интересов также существует масса примеров, среди которых не последнее место занимает творчество британской рок-группы «*Muse*». Так в композиции «*Plug in Baby*» присутствуют явные цитаты из Токкаты и фуги ре минор И.С. Баха. Кроме того, у «*Muse*» вообще встречается множество реминисценций, фантазий и цитат из классики, это характерно для всего их творчества. В «*United States of Eurasia*» кодой становится фрагмент ноктюрна Фредерика Шопена ор. 9, №2. И здесь уже можно говорить даже о форме. Довольно часто они используют рахманиновские интонации в своих *intro*, особенно на живых концертах. В качестве примера можно найти на просторах *YouTube* композицию «*Screenager*» в нескольких вариантах и многое другое.

Прекрасным подспорьем для достижения поставленных целей может являться и классика в современной обработке: «Шторм» Вивальди в интерпретации *Vanessa Mae* или «*Adagio*» *Albinoni* в исполнении *Lara Fabian*, пользующиеся неизменным успехом у девочек. Кроме того, сегодня существует масса коллективов и исполнителей, чьи яркие образы и выступления, вкупе со смелыми интерпретациями, также могут служить подспорьем для учителя музыки. Среди

наиболее известных можно перечислить следующих: Степан Хаусер, «2Cellos», Дэвид Гаррет, Денис Мацуев, российское трио пианистов «*Bel Suono*» и др. Также высокой эффективностью обладает метод иллюстрации смысла, посылы, движения или настроения, реализуемый посредством привлечения шедевров живописного искусства. Например, полотна маринистов И. Айвазовского, К.-Ж.Верне и З.Формана, вкупе с соответствующим музыкальным материалом, могут оставить неизгладимое впечатление в сознании каждого ребенка. Подобные решения являются уникальной возможностью говорить с подростком на его языке, используя адекватные задачам методы.

Музыка, при кажущейся несерьезности и необязательности этого предмета в общеобразовательной школе, имеет значительные ресурсы не только для общеэстетического развития и расширения «нейронной сетки» человека [179], его интеллектуальных способностей, – эффекта сопоставимого с последствиями изучения иностранных языков, – она обладает достаточным потенциалом к формированию основ критического мышления, создающего предпосылки или инструменты для препарирования информации методами деконструкции и герменевтики [102], – умений, необходимых для ориентации в пространстве современной культуры с ее читаемой текстоцентричностью. Но самое главное ее значение в контексте вышеобозначенных проблем – это влияние на чувственный мир ребенка, который в отношении потребления информации вынужден балансировать между вектурирующей организующей средой и собственным поиском.

Как и для взрослого человека, авторитарно навязываемые взгляды на прекрасное могут вызвать у детей отторжение, что особенно характерно для мальчиков, вступающих в пубертат. Однако, закрепление базовых эстетических категорий, высокого и низкого, прекрасного и безобразного, способность увидеть красоту тех или иных элементов музыкального искусства, возможно через непосредственную вовлеченность в процесс творческой деятельности, в которой также реализуется упомянутая выше иммерсивность. И здесь нам приходится

обращаться к вопросу актуализации содержания предмета «музыка» в рамках общеобразовательного процесса.

Анализ результатов проведенного нами анкетирования и интервьюирования школьников ряда московских и подмосковных общеобразовательных учреждений демонстрирует следующую картину:

– до 80% обучающихся высказали недовольство общим содержанием уроков музыки. Они убеждены в том, что знания, полученные на уроках музыки, являются информацией бесполезной;

– до 60% обучающихся считают, что полученная информация лишена потенциала практического применения;

– до 50% опрошенных жалуются на несоответствие содержания уроков музыки их предпочтениям и современным трендам, то есть воспринимают полученные данные как утратившие актуальность или анахронизм.

Однако, вместе с этим, большинство респондентов, особенно старшеклассники, заявили о наличии потребности понимать современное музыкальное искусство и его законы. Следует отметить, что примерно такую же картину демонстрирует ряд актуальных исследований, касающихся проблем обучения музыке в рамках общеобразовательной программы [15].

При таком положении вещей, то есть, в условиях отсутствия вовлеченности и учета интереса обучающихся, выстраивание качественного образовательного процесса маловероятно. Эффективность традиционных методов обучения доказана многолетней практикой, однако преподавателям необходимо учитывать современные технологические достижения и законы существования современной музыкальной культуры. В этой связи, включение в программу произведений современной популярной музыки, с опорой на предпочтения школьников, может быть оправдано не только повышением интереса, но и возможностью заложить основы критического мышления и вкуса на эмоционально близком и понятном материале. Примеры плагиата, особенности ритмической структуры и общей стилистики исполнителя или направления и многое другое может быть

реализовано в рамках отдельных уроков, презентаций или семинаров, включающих процедуру анализа и сравнения.

Отметим, что реформы образования с принципиальным пересмотром старых подходов и внедрением новых методов и технологий являются характерной чертой современной действительности не только в отечественной, но и в мировой практике. С начала 2000-х мы наблюдаем, как Германия, Франция, Китай и многие другие страны разворачивают масштабные программы по модернизации своих образовательных систем. Кроме того, мировое педагогическое сообщество, равно как и в нашей стране, находится в постоянном методологическом поиске, отдельные результаты которого могут быть интегрированы и в нашей образовательной системе. Например, в соответствии со сформулированными в настоящей работе целями, на уроках музыки мы можем использовать метод французского педагога-филолога Ж.-П. Мартана «Учение через обучение» [207]. Его суть заключается в делении детей на группы – нейронные сети, с их последующей самоорганизацией и выбором основного спикера, озвучивающего коллегиальное решение при общей модерации процесса самим педагогом. В качестве задания группам мальчиков и девочек могут быть розданы списки современных песен или современных и классических произведений, которые необходимо обработать и определить их соответствие вкусу большинства внутри своей группы, а также попытаться угадать их соответствие вкусам конкурирующей группы (противоположного пола). Задание, в зависимости от возраста и возможностей обучающихся, может быть осложнено предложением выявить определенные признаки тех или иных песен и произведений, их соответствие видеоряду (например: мужское, женское или парное фигурное катание), картине или ситуации и т.д. Разумеется, заранее подготовленные материалы и продуманная алгоритмизация процесса должны исключить провалы и заминки, приводящие к потере динамики и интереса.

Не менее значимым ресурсом для реализации гендерного подхода средствами музыки является внеклассная или внеурочная деятельность, реализуемая посредством педагогизации родителей, привлечения специалистов из



различных учреждений культуры и искусства, а также профессиональных артистов и исполнительских коллективов. Сотрудничество, построенное на этих основаниях, имеет ряд качественных преимуществ по сравнению с традиционными методами изложения материала в рамках основной классно-урочной системы. Во-первых, ребенок является непосредственным участником творческого процесса, во-вторых, именно здесь, в формате сотворчества, может быть достигнут, описанный нами выше эффект иммерсивности.

Сегодня существует множество возможностей для организации совместных проектов, осуществляемых при поддержке государства и частных инициатив, ориентированных на сотрудничество школ, досуговых учреждений и различных творческих коллективов. Ярчайшим примером становится деятельность московского казачьего ансамбля песни и пляски «Борода *Folk*», артистом которого является автор настоящего исследования. Данный коллектив активно выступает не только на площадках различного уровня: от городских фестивалей и телепроектов на федеральных каналах до концертных залов и домов культуры по всей стране, но и в различных образовательных учреждениях. Так в рамках празднования Дня народного единства, в 2020 году коллектив выступил в ГБОУ г. Москвы «школа №1409». Результаты наблюдения за аудиторией и последующие опросы обучающихся показали, что их интерес к выступлению имел высокие показатели, обусловленные следующими факторами: эффектность, яркие костюмы, танцы с шашками, динамика подачи, техническая слаженность и высокий профессионализм. Такие проекты сотрудничества могут быть расширены путем вовлечения в процесс самих детей. Рассмотрим один из вариантов реализации подобной инициативы.

По предварительной договоренности между коллективом и школой (в лице педагога), за месяц до планируемого мероприятия, в рамках урока музыки могут быть выучены одна или две песни. Например: «Ойся, ты ойся» (из репертуара ансамбля) для мальчиков и «У моей России длинные косички» для девочек. Отметим, что последняя входит в рекомендованный список произведений по музыке для 2-3 класса, а значит, не отнимет большого количества времени от

программы основного учебного плана. Программу концертного выступления можно построить следующим образом:

- знакомство;
- выступление ансамбля;
- работа с аудиторией;
- мастер-класс по базовым хореографическим элементам (выпады с хлопками в такт для мальчиков и хоровод для девочек). Уровень сложности варьируется ситуативно в зависимости от способностей;
- совместное выступление под аккомпанемент ансамбля.

Воспитательный эффект подобного взаимодействия достигается высоким уровнем иммерсивности, включённостью в процесс, протекающий внутри реальности, моделируемой без использования сложных технологических инструментов путем физического, пространственно-временного и эмоционального погружения. Кроме того, сам музыкальный материал и атрибутика в полной мере соответствуют задачам, решаемым этнопедагогикой, патриотическим и гендерным воспитанием.

В рамках действующей системы образования фрагментарное гендерное воспитание можно обнаружить в некоторых видах музыкальной деятельности. Например, довольно высокую продуктивность могут принести занятия следующей тематики: разбор особенностей классических парных бальных танцев, театрализованное и художественное прочтение песен и стихотворений, организация различных мероприятий общешкольного формата. Исходя из традиционных канонов, девочки поют нежные, лирические, протяжные песни, мальчики – военные, казачьи, солдатские песни с соответствующими характерными движениями.

Творческая активность младших школьников с задействованием простейших музыкальных инструментов также подразумевает логичное деление. Так, для мальчиков определяются перкуссии и другие инструменты группы ударных, в том числе традиционные русские ложки и солдатские барабаны, для девочек могут быть предложены различные трензели (треугольники), бубны и бубенцы. По этому

же принципу среди обучающихся может быть разделен орфовский набор инструментов для элементарного музицирования.

Гендерные аспекты коммуникации детей в рамках данной схемы направлены на то, чтобы на занятиях музыкой, мальчики усваивали, закрепляли и совершенствовали в поведенческой сфере навыки ведущего партнера, для чего может быть использован целый ряд различных инструментов, особенно эффективным в этом отношении может быть танец. Всё это может способствовать формированию таких качеств как: инициативность, благородство, смелость, упорство, ответственность, справедливость. Для девочек, напротив, появляется возможность проявления и усвоения таких качеств, как грациозность, легкость, изящность. Для реализации этого аспекта воспитательного процесса, музыка, танец, художественное слово и костюмированные постановки, отличаясь силой воздействия, являются эффективным подспорьем.

Совместное участие детей в бытовых зарисовках, играх, танцах и различных постановках, отражающих многочисленные аспекты семейной и светской жизни, может быть организовано на следующем материале:

- «Парный танец», муз. А. Александрова («Полька»);
- «Чеботуха» пляска мальчиков;
- «Танец бусинок», муз. Т. Ломовой для девочек;
- «К нам гости пришли», муз. А. Александрова, а также различные этюды, характерные танцы, игры и хороводы.

Следует отметить, что русская народная культура всегда имела направленность на формирование четких ориентаций в воспитании как мальчиков, так и девочек и за время своего существования накопила огромный фонд хореографического наследия: различных плясок, движений музыкально-ритмического характера, обращение к которым может принести устойчивый результат и сегодня. А такие русские народные песни как: «По Дону гуляет», «Ворон», песни-игры «Кто у нас хороший?», «Гори – гори ясно» особенно интересны большинству детей младшего школьного возраста.

Психологическая сторона объяснения успешности применения перечисленных средств в гендерном воспитании состоит в том, что у детей, вовлеченных в творческую активность через песню и многочисленные музыкально-ритмические интерактивы, автоматически формируется традиционная поведенческая модель, присущая их полу, расширяется круг представлений в данном вопросе, что в конечном итоге помогает им в принятии собственного пола. Общепринятые интересы девочек в характерном подражании взрослым раскрываются через игровые вариации на тему материнства, моды, хозяйственных дел. Для мальчиков же характерны игровые сценарии, позволяющие проявить и выразить смелость, отвагу, геройство, мужские взаимоотношения в делах, сражениях, работе.

Таким образом, тематическая составляющая музыкально-игровой деятельности девочек, в основном, носит социально-бытовой характер, в то время как у мальчиков – технический, военный и общественный. В целом, дети предпочитают характерные роли своего пола. Девочки легче объединяются в группы, интерес направлен друг на друга, мальчиков больше привлекает содержание игры, постановки, песни, танца.

Как было отмечено выше, для гендерного воспитания детей младшего школьного возраста сформирован значительный пласт произведений как литературных, так и музыкальных. Так, для проявления героических настроений и «прививания» категории «мужество» у мальчиков может быть использована песня «Три танкиста» (сл. Б. Ласкин, муз. Б. Покрасс). Для девочек подойдет песня В. Орлова «Светит солнышко для всех». Подобный материал подпитывает не только любовь к природе и отечеству, но и подчеркивает важность таких качеств человеческой души как любовь и доброта.

Важнейшим аспектом в обучении детей является патриотическое воспитание, которое по своему содержанию тождественно всем запросам воспитания гендерного. И здесь, на помощь педагогу также приходит народный фольклор с его многочисленными песнями, играми и танцами, которые способствуют формированию чувства ритма, умению передать яркие и

самобытные художественные образы, навсегда остающиеся в детском формирующемся сознании.

Ключевыми основами патриотического воспитания детей школьного возраста неизменно становятся тематические праздники посвященные «Дню Победы», «23 февраля», «Дню Конституции», «Дню Космонавтики» и т.д. Участие в такого рода мероприятиях позволяет закрепить знания о наиболее ярких и трагических событиях отечественной истории и культуры с ее традициями и особенностями, подчеркнуть важность категории «мужество», «отвага» и «долг Родине», что в свою очередь, является необходимой составляющей мужского воспитания в принципе.

«День Святого Валентина», «День Матери», «День 8 марта» и народно-христианские «Святки» – это повод к организации мероприятий, где каждая девочка имеет возможность получить опыт традиционного внимания со стороны мальчиков, которые в свою очередь формируют навык и опыт оказания этого внимания. Демонстрация заботы, уважения и трепетного отношения к женщине на данном этапе развития особенно важно для мальчиков, ведь формирование верных ориентиров поможет им в выстраивании соответствующих взаимоотношений в будущем.

Вместе с патриотическим, гендерному воспитанию неизменно сопутствует эстетическая и духовная составляющая. И материал, подобранный согласно этим целям, с вниманием к половой принадлежности и потребностям детей может продемонстрировать высокую эффективность.

Незаменимым атрибутом гендерного воспитания, как уже отмечалось выше, является танец и различные музыкально-ритмические движения, характеризующие и подчеркивающие половую принадлежность обучающихся. Очевидность различий между мужским и женским танцем или ролью партнера проявляется в движениях. Так, в парном танце руки мальчиков чаще всего расположены в зоне пояса, у девочек на талии. В более активных танцах и плясках для мальчиков характерны: присядка, прыжок, динамичные притоптывания с хлопками, открытые позиции с расставленными руками. Для девочек: различные кружения, ритмичные

постукивания ногами и ладошками, плавность и гибкость раскачивающихся движений, носящих характер кокетства и нежности в противовес мужской четкости, широте и даже некоторой агрессивности. Музыка, танец, игры и различные театрализованные постановки по своему содержанию и направленности могут активно способствовать не только в вопросах гендерного воспитания, но и стать одной из отправных точек в закладке фундамента по формированию основ культуры поведения в обществе у детей обоих полов.

Эффективность применения гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе обеспечивается созданием следующих педагогических условий:

- обязательность учета гендерных особенностей восприятия музыки;
- использование особых средств и методов обучения сквозь призму различий музыкальных интересов мальчиков и девочек;
- знание учителем гендерных и психофизиологических особенностей младших школьников;
- развитие у обучающихся мотивации к занятиям музыкой;
- создание на уроках творческой атмосферы; включение в репертуар музыкальных занятий произведений с ярко выраженной гендерной направленностью.

Среди наиболее результативных методов, направленных на формирование гендерной идентичности младших школьников, можно выделить следующие:

- метод выявления сходства и различия;
- метод создания композиций в форме театрализации и драматического инсценирования песен;
- метод идентификации;
- метод погружения.

Анализ выявленных норм и требований, способствующих реализации гендерного подхода в области музыкальной педагогики, позволяет говорить о том, что данный подход связан с организацией обучения, методическими

рекомендациями по обучению, способами подачи материала музыкальных дисциплин.

Основное содержание музыкального образования в школе определяется государственными образовательными стандартами, учебными планами и программами. Назревает необходимость пересмотра некоторых принципов обучения, их изменения и адаптации в соответствии с гендерными интересами, способностями и профессиональными намерениями обучающихся. Обучение не может ограничиться только регламентированными рамками, оно должно постоянно дополняться и модифицироваться, в том числе в зависимости от гендерных особенностей обучающихся. Другими словами, обучающимся должна быть предоставлена допустимая свобода выбора, обусловленная их индивидуальностью и творческими намерениями. Однако общая направленность при организации педагогического процесса должна осуществляться с ориентацией на формирование традиционных ценностей.

Достаточным условием, необходимым для реализации гендерного подхода в воспитании обучающихся на уроках музыки, является соблюдение следующих требований:

- построение образовательного процесса должно основываться на соблюдении принципа индивидуализации, требующего особого внимания к психофизиологическим различиям обучающихся;
- применение вариативных учебных программ, позволяющих группировать детей с учетом гендерной принадлежности;
- создание условий для возможности усвоения тех или иных дисциплин в сроки, определяемые средней скоростью усвоения двух, полярных по интенсивности, групп;
- создание полноценных дидактических материалов, адаптированных для работы с данными группами;
- поиск альтернативы традиционному классно-урочному принципу, через группировку обучающихся с учётом гендерных и психофизиологических особенностей.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем заключить, что гендерная педагогика и гендерное воспитание средствами музыки имеют огромный запас эффективных инструментов, применение которых должно быть реализовано путем пересмотра подходов к обучающимся со ссылкой на современные психолого-педагогические исследования в области теории поколений. Вместе с тем, планирование и организация педагогического процесса должна осуществляться с обязательной ориентацией на формирование традиционных ценностей, что, в свою очередь, является одной из главных задач современной российской образовательной доктрины. Под ценностями мы понимаем, прежде всего, ценности семейные, которые, в свою очередь, неотделимы от понятия Родина, являющегося домом для каждого гражданина своей страны. На основе этих данных мы можем разрабатывать и внедрять новые методы, в том числе, методы, касающиеся расширения ресурсов внеурочной деятельности с учетом интересов обучающихся и возможностей педагогизации родителей, которая, в свою очередь, начинается с первичной вовлеченности. На первый взгляд подобные задачи выглядят довольно амбициозно, но как показывает практика, при грамотной организации педагогического процесса, выстроенного посредством соответствующей целям, методологии, мы можем получить качественные изменения, так необходимые нашему обществу.

### **1.3. Модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки**

В настоящем параграфе, с учетом приведенных выше данных, будут изложены ключевые положения модели формирования профессиональной готовности будущих педагогов-музыкантов к реализации гендерного подхода на



уроках музыки. Однако прежде, нам следует рассмотреть некоторые аспекты, обуславливающие успех данного процесса.

Как известно, в основе любой модели поведения лежит социокультурный опыт – опыт, сформированный или обретенный личностью в процессе её социализации и инкультурации. Качество и уровень знаний, навыки и умения, приобретённые человеком в процессе его становления, играют основную роль для перспективы его самореализации, а также определяют его социально-общественную роль в будущем. Рассматривая этот тезис в фокусе педагогики вообще и музыкальной педагогики в частности, нам приходится говорить о способах и путях приобретения этих оснований. И здесь на первое место выходит не только качественный уровень системы образования, но и персональная ответственность конкретного педагога. Как это проявляется?

Личный пример педагога-музыканта, его поведенческие стратегии и система ценностных ориентиров имеют такое же важное значение, как и его профессиональные компетенции. Уровень личного интереса педагога к проводимым музыкальным занятиям, отношение к различным явлениям в музыке, выстраивание градации и ориентиров легко считываются подрастающим поколением и нередко влияют на поведение, отношение и выбор ориентиров в будущем самих обучающихся. Таким образом, главным звеном в воспитании, после семьи и родителей, становится фигура учителя. Отсюда мы делаем вывод о важности понимания будущими педагогами-музыкантами грамотного формирования собственной системы ценностей, отношений, позиции.

В концепции В.А. Сластёнина общегражданские качества и социальная позиция учителя выделяются в отдельный комплекс в триаде обязательных требований, предъявляемых к нему, как к субъекту педагогической деятельности [143]. Если оставить в стороне индивидуальные свойства личности учителя-музыканта, то во многом окажется, что его позиция в профессиональной среде часто продиктована именно позицией в социальном пространстве, сформированной в процессе инкультурации и социализации, период которых, в их ключевом смысле, связан со временем получения среднего специального или

высшего профессионального образования. Именно здесь формируются основы мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, готовность к её осуществлению.

На этом этапе осмысления проблемы возникает необходимость обратиться к категории «готовность к профессиональной деятельности». Что именно мы понимаем под готовностью будущего педагога-музыканта к профессиональной деятельности?

Готовность для нас характеризуется профессиональным свойством личности и возможностью интеграции в профессию. Прежде всего, в самом общем виде, готовность – это профессиональная характеристика или свойство личности. Следовательно, под готовностью педагога к профессиональной деятельности мы можем понимать целый ряд характеристик, обеспечивающих возможность его полноценной интеграции в профессию с последующей реализацией полученных знаний через решение многочисленных задач, возникающих на каждом этапе образовательного процесса. Это способность настраиваться или моделировать для себя специальное психоэмоциональное состояние, активизирующее профессиональные ресурсы, необходимые для адекватной оценки, осознания целей и условий среды, а также для прогнозирования развития и предупреждения различных проблемных ситуаций, для логического и интуитивного подбора алгоритмов их решения и многое другое.

Готовность к применению гендерного подхода на уроках музыки подразумевает не только наличие у педагога достаточных теоретических знаний и методологического инструментария, но и соответствующих ориентаций, установок, включающих представления и мировоззренческую позицию адекватную социальному запросу, ориентированному на сохранение традиционных ценностей. Очевидно, что для реализации этого процесса в системе общего образования, необходимо переосмысление принципов подготовки квалифицированных кадров в системе образования высшего. И здесь, с учетом выявленных условий и приведенных данных, возникает необходимость их резюмирующей систематизации с последующим оформлением в единую

концепцию или методику, – задача, эффективное решение которой видится в применении метода формально-логического изложения, наивысшей формой которого, по нашему мнению, является моделирование. Достоинством данного метода при решении задач из области педагогической практики является его основные характеристики, в числе которых:

- системность;
- наглядность;
- структурность;
- интегративность;
- функциональность;
- прогностичность.

Приведенные в первом параграфе сущностные характеристики гендерного подхода стали основой авторской модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

Авторская модель включает в себя четыре основных блока:

- целевой (цель и задачи методики);
- методологический (подходы и принципы);
- содержательный (основное содержание процесса обучения);
- организационно-деятельностный (формы и методы обучения).

*Целью* представленной модели является формирование готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

Исходя из данной цели были сформулированы *задачи*, определяющие её достижение:

1. Формирование и развитие мотивационно-ценностного отношения студентов – будущих педагогов-музыкантов к применению гендерного подхода в своей профессиональной деятельности.

2. Формирование достаточных теоретических знаний, обеспечивающих возможность применения гендерного подхода в процессе осуществления профессиональной деятельности.

3. Формирование умений и навыков, способствующих овладению и свободному оперированию различными методами в рамках гендерного подхода, включающими анализ, диагностику и мониторинг педагогического процесса и его участников.

4. Развитие позитивных гендерных установок, способствующих закреплению традиционных представлений о поведенческих моделях гендера в социуме.

5. Формирование ориентаций студентов на самосовершенствование, самообразование и осознание себя как педагога и представителя гендерной группы в контексте развития гендерной культуры личности.

Сформулированные задачи определяют *содержательный блок* представленной модели, то есть всё то, что будет направлено на качественное формирование у студентов теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для:

- успешного и эффективного использования гендерного подхода на уроках музыки;
- получения представлений о специальных методах, направленных на формирование гендерной идентичности школьников в процессе музыкального воспитания и на развитие их интереса к занятиям музыкой;
- выявления педагогического потенциала музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников;
- выработки умений и навыков организации и соблюдения специальных педагогических условий, обеспечивающих учет гендерных особенностей обучающихся на уроках музыки.

В качестве направляющих положений, регламентирующих логику организации системообразующих элементов, совокупность которых ориентирована на поиск решений для перечисленных задач, нами были использованы следующие принципы формирования готовности будущих

педагогов-музыкантов в реализации гендерного подхода, отраженные в методологическом блоке модели:

- принцип научной обоснованности;
- принцип системности;
- интегративный принцип;
- принцип единства профессионализации и инкультурации.

Рассмотрим их более подробно.

**Принцип научной обоснованности** реализуется через обеспечение будущих педагогов-музыкантов методологическими инструментами, доказавшими свою эффективность в ходе апробаций, а также через ориентацию на инициирование ими своего исследовательского поиска с проведением собственных исследований и экспериментов, осуществляемых в процессе профессиональной деятельности. Научная обоснованность подразумевает прозрачность и проверяемость предоставляемых данных, полученных в ходе достижения конкретных целей через решение конкретных проблем посредством алгоритмизированной последовательности действий. Кроме того, соблюдение данного принципа подразумевает ориентацию студентов на перспективу поддержания публикационной активности в научно-педагогических журналах, которая в современной практике нужна не только студентам и педагогам высшей школы, но и педагогам общеобразовательной системы и системы дополнительного образования.

**Принцип системности** подразумевает позиционирование процесса формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности с применением гендерного подхода как логико-иерархическую структуру, обеспечивающую взаимосвязь всех элементов образовательного процесса как системы, где цели, задачи, основное содержание, приемы, формы, методы, педагогические условия, диагностика и мониторинг эффективности педагогического процесса и его результатов выстроены в обоснованной последовательности.

**Интегративный принцип** подразумевает интеграцию полученных студентами знаний о гендерном подходе в педагогическую практику в школе уже на этапе обучения, в ходе прохождения педагогической практики на последних курсах. Также, интегративность реализуется через выявление связей в содержании дисциплин вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов в вопросах, касающихся гендера. Как известно, в процессе обучения в ВУЗе студенты осваивают такие дисциплины, как философия, история, искусствоведение, социология, общая педагогика, музыкальная педагогика, общая и отраслевая психология (психология музыкальной деятельности, возрастная психология) и многое другое. Каждый из этих предметов содержит потенциально значимую для гендерной педагогики информацию, расширяющую вариативность применения отдельных методов и приемов, воздействующих на обучающихся. Ожидаемым результатом соблюдения интегративного принципа в образовательной и педагогической практике видится не только возможность осознания педагогом взаимосвязи научных знаний из самых различных областей, но и нахождение своего собственного педагогического стиля, необходимого для обретения уверенности, без которой профессиональное развитие и эффективность немислимы.

**Принцип единства профессионализации и инкультурации** реализуется через осознание будущими педагогами сверхзадач и последствий своей профессиональной деятельности, которая, с одной стороны, имеет читаемое воздействие и влияние на обучающихся, с другой – придает осмысленность жизни и деятельности самого педагога, что в дальнейшем должно способствовать преодолению различных экзистенциальных или нормативных кризисов и выгораний, являющихся неотъемлемой частью психосоциального развития любого человека [196]. То есть, студентам важно осознавать, что социальная позиция педагога, формируемая в процессе собственного обучения, важнейшая фаза которого связана с получением высшего профессионального образования, отражается на его будущей педагогической деятельности. Здесь объём наработок, потребляемой информации, взаимодействие с окружающим пространством и

собственное понимание социума влияет на итоговое качество доносимых знаний учителем.

Кроме перечисленных принципов, методологический блок модели содержит конкретные подходы, определяющие вектор и теоретико-методологическую базу рассматриваемого процесса подготовки. К ним относятся следующие опорные подходы:

- системный;
- гендерный;
- компетентностный;
- практико-ориентированный.

*Системный подход*, как соблюдение описанного выше принципа системности, должен быть реализован через учет всех компонентов готовности педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности.

*Гендерный подход* обуславливает выстраивание процесса обучения педагогов-музыкантов с опорой на формирование исчерпывающих представлений о гендерных факторах и стереотипах, детерминирующих поведенческие, индивидуально-личностные и другие отличия обучающихся, что в свою очередь, определяет не только успеваемость ребенка, но и его самопозиционирование, а также стратегии дальнейшего развития и социализации. Данный подход является центральным, смыслообразующим подходом модели формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

*Компетентностный подход* реализуется через формирование исчерпывающих компетенций, умений и навыков, необходимых для оперирования методическим разнообразием в процессе моделирования и варьирования педагогического процесса.

*Практико-ориентированный подход* реализуется через интеграцию полученных знаний в процессе проработки конкретных проблемных кейсов в ходе прохождения спецкурса «Гендерное воспитание детей на уроках музыки» и в

непосредственной практике в общеобразовательных учреждениях на последних курсах обучения в ВУЗе.

В рамках разрабатываемой модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки и спецкурса «Гендерное воспитание детей на уроках музыки» нами была выявлена триада структурного комплекса, обеспечивающего достаточные условия для формирования готовности будущих педагогов к применению гендерного подхода на уроках музыки в процессе осуществления профессиональной деятельности. В ней заложены три компонента:

- мотивационно-аксиологический;
- когнитивно-праксеологический;
- рефлексивно-оценочный.

Приведем краткую характеристику каждого из перечисленных компонентов.

**Мотивационно-аксиологический компонент** направлен на стимуляцию интереса обучающихся к формированию компетенций в области гендерной педагогики, содержательные элементы которой им предстоит интегрировать в свою будущую практику работы с детьми. Данная мера реализуется через формирование у студентов осознания своей значимости в преподавании музыки, их мотивации к обучающей деятельности, понимание важности и учета гендерных различий, как центрального ориентира в решении воспитательных задач, адекватных времени и запросам общества. Здесь важно отметить, что собственные ценностные установки педагога-музыканта, связанные не только с общегуманистическими целями и социальными нормами, но также с формированием чувства патриотизма, гражданственности, культурными нормами, архетипом мужского и женского, видятся особо важными в контексте освоения студентом информации о гендерных особенностях, они играют опорную роль в построении педагогических стратегий, которые будущий педагог-музыкант будет использовать в практической деятельности. Формирование у студентов осознанности и ответственного отношения к собственному образованию способствует выстраиванию внутренней культуры и пониманию образа педагога-



музыканта, как носителя культурных ценностей, имеющего своей целью воспитание образованного, высоконравственного, патриотически настроенного представителя поколения. Отметим, что в получении необходимых знаний во многом способствует соответствие следующему условию: необходимость прохождения практики в школе до освоения предложенного нами спецкурса. Эта мера поможет сформировать собственную картину, увидеть текущую ситуацию в классе, отношение учащихся друг к другу, понять основные проблемные ситуации, возникающие во время взаимодействия учителя с обучающимися, а также познакомиться с реальным опытом и методами, формами и стилями работы учителей, активно участвующих в образовании подрастающего поколения уже сейчас. Приобретённый опыт призван упростить внедрение методов и решений, относящихся к спецкурсу в будущей практической деятельности педагога-музыканта.

***Когнитивно-праксеологический компонент*** направлен на освоение студентами необходимого объёма знаний, а также на формирование их собственных навыков и умений, необходимых для осуществления образовательной деятельности. Разработанный спецкурс позволяет будущим педагогам сформировать достаточный набор компетенций, необходимый для реализации процесса воспитания детей на основе гендерного подхода с пониманием его структурно-сущностных характеристик, включающих комплекс необходимых данных, освещающих специфику вопроса. Во время изучения спецкурса будущие педагоги-музыканты имеют возможность актуализировать полученные знания, собрать их в единый собственный концепт, могут оценить потенциал музыкальной психологии, психологии искусства в современной образовательной среде и, с учётом уже имеющихся представлений в области возрастной психологии и понимания специфики гендерного подхода в обучении, организовать структуру собственной педагогической деятельности. Кроме того, освоение спецкурса мотивирует педагога-музыканта к формированию собственного объёма компетенций в понимании особенностей отечественной и зарубежной культуры и закономерностей в развитии современной культуры в целом. Готовность к

изменениям требует от педагогов-музыкантов проявления навыков адаптивности и способности к перестройке своего восприятия. В ситуациях, когда в одной группе учащихся больше девочек, а в другой – мальчиков, предполагает разную стратегию в проведении занятий. Кроме того, компетентность в вопросах гендерного подхода в преподавании музыки выражается в овладении начальными навыками культурологического анализа. Накопленный объём знаний позволяет педагогу-музыканту обнаруживать позитивные и негативные проявления, видеть причины спорных ситуаций, возникающих между мальчиками и девочками, а также позволяет успешно разрешать их.

Также, в рамках спецкурса, у студентов формируются представления об основных примерах российского и зарубежного музыкального и изобразительного искусства, что важно для подбора инструментов, способствующих формированию гендерной идентичности школьников. Здесь же они формируют представления о реакциях, о идентификации основных черт поведения детей, о проявлении мужественности и женственности в тех или иных ситуациях и др. Владение знаниями и понимание гендерных особенностей обучающихся способно помочь продуктивнее выстроить коммуникацию между педагогом и учащимися на уроках музыки.

Говорить о базовой готовности учителя музыки к применению полученных и освоенных умений на практике можно только при наличии у него достаточной базы знаний в области гендерной педагогики – знаний, включающих представления о гендерных различиях, о возрастной психологии. Кроме того, важным для учителя музыки видится наличие у него стремления к самосовершенствованию, осуществляемому через самопознание и самообразование, что подразумевает, помимо расширения собственных знаний в области музыки, понимание многогранности индивидуальных особенностей потенциального ученика и необходимость его поддержки в ходе образовательного процесса.

**Рефлексивно-оценочный компонент** предполагает у студентов готовность к анализу собственной образовательной деятельности, к формированию надситуативного мышления, способность к рефлексии. Всё это имеет высокую

значимость для выстраивания качественного диалога с учащимися, различению доверительных и проблемных ситуаций, налаживанию взаимодействия с коллегами и учениками в образовательном пространстве. Кроме того, данные навыки позволяют лучше понимать текущую психологическую обстановку в классе и, соответственно, корректировать собственное профессиональное поведение, отличать действенные механизмы взаимодействия от менее эффективных, избегать деструктивных ситуаций в среде одноклассников, выстраивать продуктивные образовательные стратегии в будущем.

Предпочтительной формой передачи достаточных знаний о гендерном подходе на уроках музыки, являются лекции. Разумеется, трудно увлечь студентов, ограничиваясь только лекционными занятиями, идущими в виде монолога, когда адресаты педагогических усилий имеют возможность воспринимать информацию только так, как она доносится преподавателем. Поэтому, в дополнение к лекциям, учтены такие методы ведения занятий как сократический диалог, обеспечивающий повышение вовлечённости студентов в вопросы гендерного воспитания, метод мозгового штурма, моделирование возможных ситуаций, эвристический метод, фокус-группы, имитационный метод. Запрос на формирование адекватной оценки происходящим событиям и явлениям, побуждает к развитию рефлексивных и оценочных компетенций.

Далее приведем общепринятую классификацию наиболее эффективных педагогических методов, предлагаемых к активному использованию в рамках разработанного нами спецкурса:

– майевтический метод (под ним, как правило, понимается метод сократического диалога, обеспечивающего и вовлеченность, и увлеченность студентов вопросами проблемного поля – процесс, в результате которого обучающиеся, при направляющем участии педагога, сами формулируют те или иные выводы);

– эвристические методы (методы мозгового штурма, синектика – это методы групповой интеллектуальной деятельности, методы в основе которых

лежит принцип индукции и принцип индуктивных обобщений, из которых складывается финальное решение или вывод);

– игровые методы (ролевые и имитационные игры – это особые специальные формы деятельности, в которых моделируются гипотетические ситуации с проекцией на реальный жизненный опыт);

– дискуссионные методы (дискуссии, беседы, фокус-группы, круглые столы – методы активного практикоориентированного обучения, выстраиваемого на коммуникации в ходе поиска адекватных задачам решений);

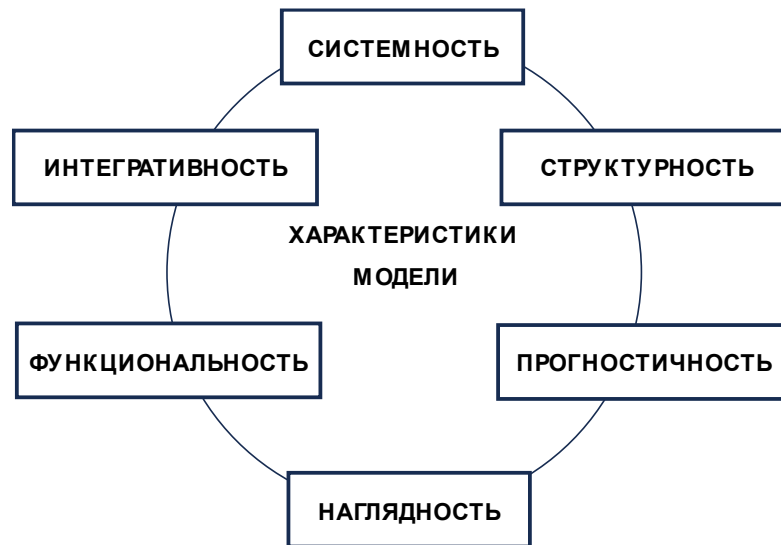
– методы проблемных ситуаций (кейс-стади или кейс-метод, моделирование проблемных ситуаций – один из самых эффективных новомодных методов, используемых не только в образовании, но и в бизнесе, требующем нахождения быстрых, но качественных решений при высокоактивном участии каждого члена группы);

– рефлексивные методы (написание эссе, статей и докладов – один из важнейших методов, необходимых для формирования навыка осуществления профессиональной рефлексии и выработки надситуативного мышления, при котором субъект способен оценивать не только объектов своего воздействия, но и самого себя рассматривать в качестве объекта).

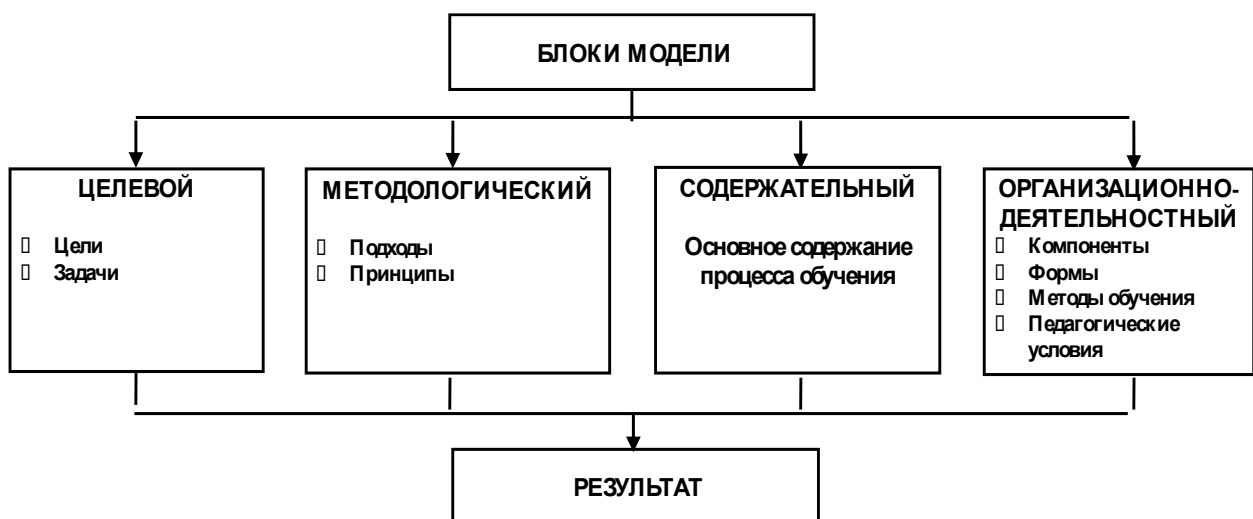
Здесь следует особо подчеркнуть, что студенческая педагогическая практика, проходящая в различных учреждениях общего образования, рассматривается нами как обязательное условие успешного усвоения и практической апробации теоретических положений разработанного спецкурса. Кроме того, в ходе этой практики студенты вынуждены сталкиваться с рядом реальных трудностей, возникающих в естественных условиях протекания образовательного процесса в школе, а это в свою очередь формирует фонд проблемных кейсов, которые могут быть проработаны на семинарских занятиях. Таким образом, получаемая студентами информация органично вплетается в их педагогический опыт, формируя каркас компетенций для дальнейшего развития.

В качестве заключения к вышеописанному, приведем схематическое изображение разработанной педагогической модели. Эта мера позволяет наглядно

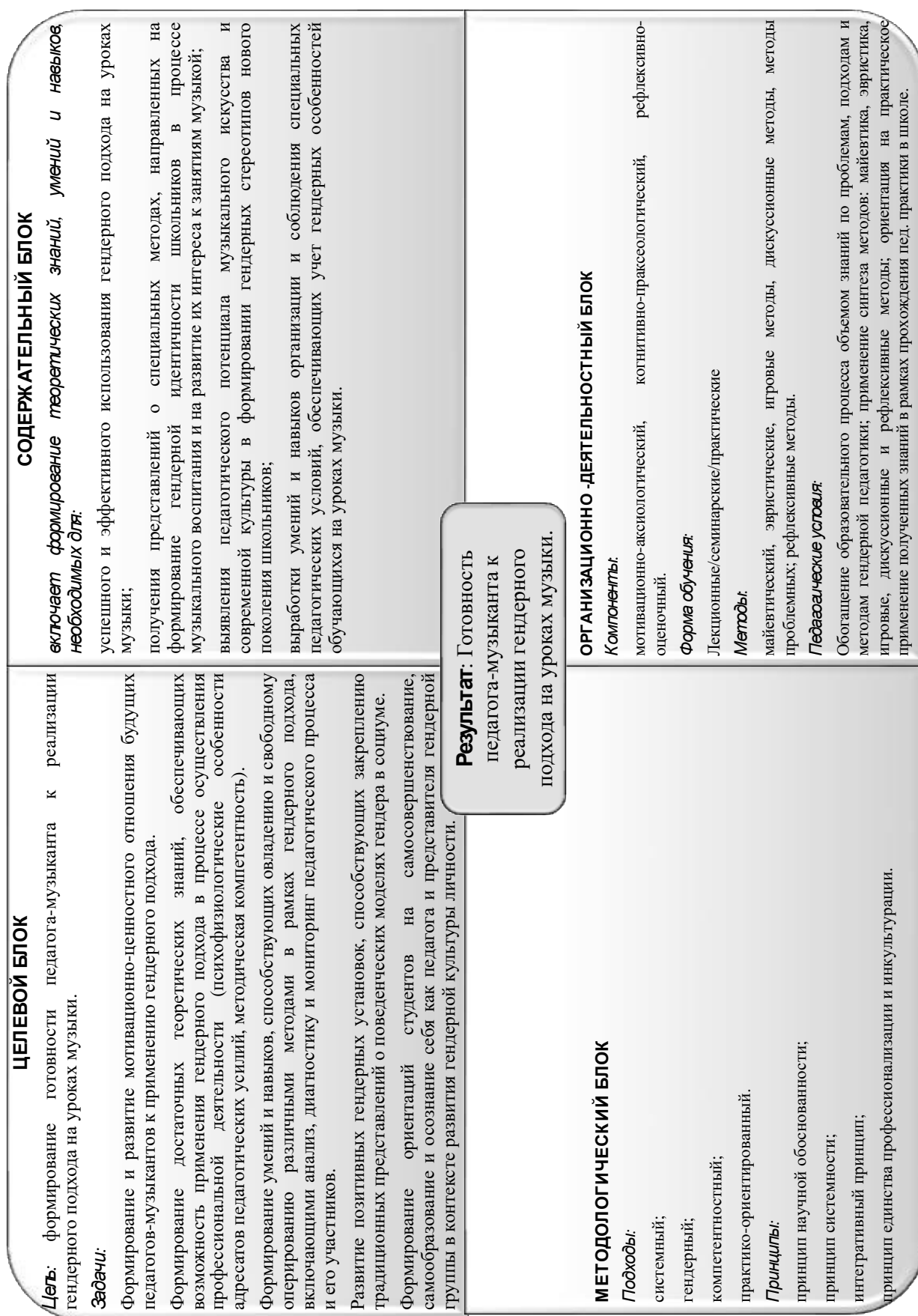
отобразить основные характеристики, а также законы и принципы её внутренней организации.



*Рисунок 1. Характеристики эффективной педагогической модели.*



*Рисунок 2. Модель формирования готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности.*



*Рисунок 3. Модель формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки*

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ научной литературы по вопросам гендерного образования, позволил выявить актуальность и разработанность данной проблемы в современном педагогическом сообществе. В результате этой работы была обнаружена многовариантность интерпретаций ключевых определений и категорий проблемного поля. Для обеспечения качественного осуществления дальнейшего исследования возникла необходимость уточнения дефиниций для таких понятий как: «гендерный подход в педагогике» и «гендерное воспитание».

*Гендерное воспитание* – это активный воспитательный процесс, направленный на формирование у объекта педагогической деятельности следующих поведенческих и социокультурных установок, принятых в обществе: гендерная роль, гендерная идентичность, а также системно-ценностные ориентиры, идентифицируемые и дифференцируемые в дихотомии «мужского и женского».

*Гендерный подход в педагогике* – это сложный педагогический процесс, базирующийся на принципиальной необходимости соблюдения специальных педагогических условий, конструируемых на основе достижений из разных областей научного человекознания и сформированных с ориентацией на достижение результата посредством учета индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся.

Педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов школьников огромен, но недооценён. Исходя из природных качеств, которыми наделён с момента рождения каждый человек, любопытство и игра, как способ познания мира, являются одними из ведущих. Погружение в игровую деятельность вызывает у детей бурю эмоций, тренирует внимание и концентрацию. Реализация творческого потенциала современных детей возможна через иммерсивную деятельность, предлагающую

когнитивное погружение в моделируемую реальность, что может рассматриваться нами как основополагающий инструмент для увлечения детей музыкальным искусством. С целью повышения мотивации к обучению и уровня вовлечённости в творческие инициативы в образовательном процессе, метод иммерсивности видится наиболее перспективным, ведь когнитивное погружение в моделируемое пространство события и исторический контекст сопровождается закреплением образов и архетипов, влияющих на формирование поведенческой модели. Дети, вовлеченные в творческую активность через песню и многочисленные музыкально-ритмические интерактивы, имеют больше шансов на формирование традиционной поведенческой модели, присущей их биологическому полу, так как в процессе этого вовлечения расширяется круг их представлений о данном вопросе, что в конечном итоге помогает им в принятии собственного пола. Общепринятые интересы девочек в характерном подражании взрослым раскрываются через игровые вариации на тему материнства, моды, хозяйственных дел. Для мальчиков же характерны игровые сценарии, позволяющие проявить и выразить смелость, отвагу, геройство, мужские взаимоотношения в делах, сражениях, работе. Гендерные аспекты коммуникации детей в рамках данной схемы направлены на то, чтобы на занятиях музыкой, мальчики усваивали, закрепляли и совершенствовали в поведенческой сфере навыки ведущего партнера, для чего может быть использован целый ряд различных инструментов, особенно эффективным в этом отношении может быть танец. Всё это может способствовать формированию таких качеств как: смелость, упорство, ответственность, справедливость. Для девочек, напротив, появляется возможность проявления и усвоения таких качеств, как грациозность, легкость, изящность.

Несмотря на очевидность интереса к проблеме гендерного воспитания в системе общего образования, система высшего образования, игнорируя потребности времени, до сих пор продолжает готовить педагогов по сложившемуся «околосоветскому» типу. Это связано, прежде всего, с тем, что современные ВУЗы делают основной упор на формирование компетенций в рамках профиля выпускника, к тому же вопрос гендерного воспитания остается наименее



разработанным, то есть не имеет единой концепции, положения которой были бы изложены в курсе конкретной дисциплины, посвященной гендерной педагогике, с возможностью применения их на практике.

Подготовленные условия, способствующие успешному применению гендерного подхода на уроках музыки, обеспечивают и общую эффективность образовательного процесса, однако требуют от педагога-музыканта навыков конструирования учебной деятельности, учитывающей способности обеих гендерных групп. Положительный эффект от применения гендерного подхода педагогом-музыкантом на занятиях во многом определяется его личным отношением к обучающимся того или иного пола, с какими личными предубеждениями он подходит к этому вопросу, каковы его ожидания относительно моделей поведения детей-представителей пола.

Педагогическая среда, в лице готовящихся и практикующих педагогов, нуждается в актуальном, действенном, научно-обоснованном методическом инструментарии, способствующем эффективному применению на музыкальных уроках гендерного подхода, его реализации в обучении школьников младшего и среднего возраста. Для восполнения этого пробела была проведена исследовательская работа, включающая: анализ литературных источников по вопросам гендерного подхода, выявление его потенциала к применению в обучении музыке, мониторинг практической деятельности современных учителей музыки и современной образовательной среды в области педагогики, а также систематизация собственного эмпирического опыта, результатом которой стала разработка педагогической модели, включающей спецкурс «Гендерное воспитание детей на уроках музыки» .

Разработанная модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки представляет собой взаимообуславливающее единство всех структурных элементов. Это позволяет констатировать её соответствие таким характеристикам как: системность, наглядность, структурность, интегративность, функциональность и прогностичность. В четырех дидактических блоках (целевой,

содержательный, методологический, организационно-деятельностный) прописаны и логично выстроены: цель, задачи, подходы, принципы, методы, компоненты готовности, а также формы обучения и основное содержание образовательного процесса.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

### **2.1. Цель и задачи констатирующего этапа экспериментального исследования**

**Цель экспериментальной работы** – исследование эффективности авторской модели формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

Проведение опытно-экспериментальной работы определялось необходимостью эмпирического подтверждения теоретико-методических положений, изложенных в первой главе, и включало следующие **задачи**:

- проведение социологического исследования с целью выявления актуальности проблемы в музыкально-педагогической практике;
- определение состояния изучаемого вопроса в современной общеобразовательной школе (на уроках музыки);
- обобщение практического опыта;
- разработка исследовательских процедур для проведения педагогического эксперимента;
- апробация и внедрение в учебный процесс спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки»;
- разработка дидактических материалов в рамках методики музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода; ее апробация в ходе

экспериментальной работы (производственной педагогической практики студентов);

- анализ и обобщение результатов экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Московского государственного института культуры и проходило в 3 этапа (констатирующий, формирующий и заключительный).

### **Методы экспериментального исследования**

Констатирующий этап экспериментального исследования потребовал применения следующих методов:

- анализ и обработка результатов, полученных в процессе мониторинга рассматриваемой проблемы в современной практике;
- разработка диагностического инструментария, необходимого для определения уровня готовности обучающихся педагогов-музыкантов к реализации гендерного подхода на уроках музыки;
- беседы и интервью с практикующими педагогами общеобразовательных школ;
- анкетирование студентов;
- метод экспертной рефлексии;
- метод статистической обработки;
- педагогический эксперимент.

В эксперименте участвовали студенты МГИК (Московский государственный институт культуры), составившие две группы – экспериментальную (14 человек) и контрольную (11 человек).

На формирующем этапе в естественный образовательный процесс экспериментальной группы был включен спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», разработанный в рамках авторской педагогической модели. Студенты контрольной группы в формирующем эксперименте участие не принимали.

На констатирующем этапе исследования возникла необходимость подтверждения актуальности изучаемой проблемы в педагогической практике, а

также выявление и сбор данных, требуемых для анализа сложностей, возникающих в процессе обучения в вузе и при прохождении производственной практики в школе, что в свою очередь могло бы способствовать пониманию причин их появления. Для достижения этой цели был проведён мониторинг – опрос, в котором участвовали 119 студентов – учителей музыки, действующих и будущих педагогов. Опрос проводился в двух формах: письменно – посредством анкетирования и устно, в ходе беседы. Для респондентов были сформулированы следующие вопросы:

**I. Как Вы считаете, каким из перечисленных ниже основным правилом следует руководствоваться для наиболее успешного внедрения гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе? Выберите один из предложенных вариантов или сформулируйте собственный.**

- а) необходимо опираться на интуицию, подкреплённую хорошим знанием основ и методов воспитания;
- б) достаточно просто преподавать по утвержденным программам и всё само собой сформируется;
- в) необходимо применение различных дидактических материалов по гендерному воспитанию;
- г) необходимо привлекать детей к различным тематическим мероприятиям гендерной направленности;
- д) затрудняюсь ответить.

Ваше личное мнение: \_\_\_\_\_

На данный вопрос анкеты респонденты ответили следующим образом:

- 83% опрошенных выбрали третий вариант ответа, при этом отмечая необходимость применения специальной методики обучения;
- 5% участников опроса рекомендовали привлекать обучающихся к различным тематическим мероприятиям;
- 5% респондентов предлагали опираться на интуицию, подкреплённую знанием основ и методов воспитания;

– 4% выбрали второй вариант ответа, полагая, что в утвержденных программах заложены все необходимые компоненты обучения;

– 3% на вопрос не ответили.

На просьбу сформулировать свое личное мнение по поводу определения правил для успешного внедрения гендерного подхода, мы получили широкий спектр формулировок, однако большая часть из них коррелировала с третьим вариантом предложенного ответа. Практически все респонденты сходятся во мнении о необходимости применения различных дидактических материалов по гендерному воспитанию, так как в обычной практике педагоги их не только не имеют, но и не подозревают о их существовании. Часть респондентов уверены в том, что для повышения успешности внедрения гендерного подхода необходима разработка «специальных программ». Здесь же, в ходе беседы, в подавляющем большинстве случаев, звучал тезис о том, что в современной школе педагогам музыки довольно сложно найти возможность для применения специальных методик, не предусмотренных программой.



*Рисунок 3. Процентное соотношение ответов на вопрос №1.*

**II. Знаете ли Вы какие-нибудь общепринятые или малоизвестные авторские методики по реализации и внедрению гендерного подхода в общеобразовательной практике на уроках музыки?**

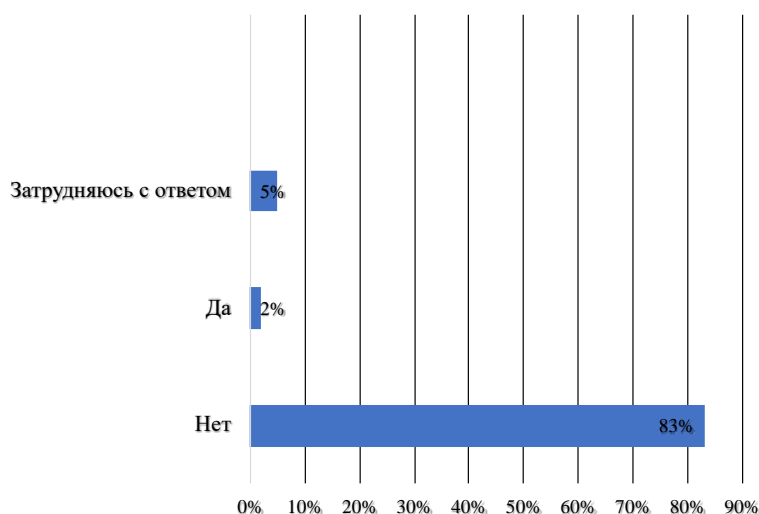
а) нет – 83%,

б) да – 2%,

в) затрудняюсь с ответом – 5%.

Если знаете, назовите: \_\_\_\_\_

Большинство респондентов не сумели привести ни одной конкретной методики или программы по реализации гендерного подхода в школе. Но некоторые из них вспомнили комплексные и парциальные программы воспитания С.А. Козловой «Я – человек» и Н.Е. Татаринцевой «Мир мальчика и девочки». Однако, опрошенные студенты сомневались в возможности применения этих программ на уроках музыки.



*Рисунок 4. Процентное соотношение ответов на вопрос №2.*

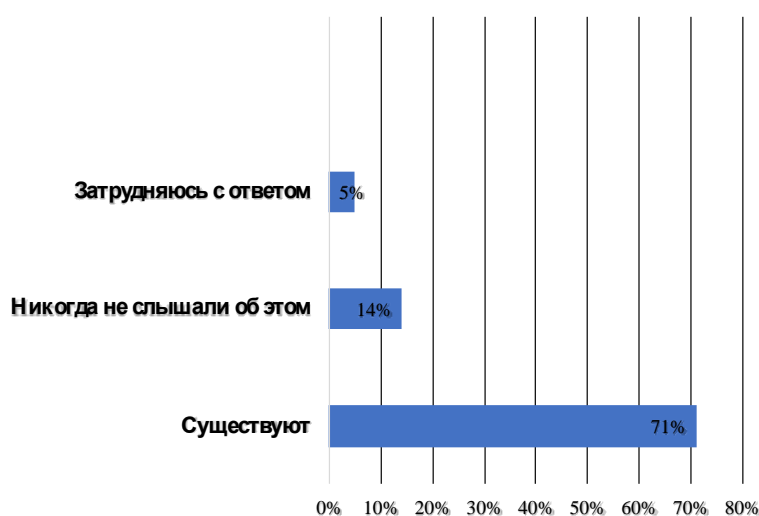
**III. Существуют ли какие-либо проблемы, связанные с интеграцией гендерного подхода в современную музыкально-педагогическую практику в общеобразовательной школе? Если да, то как вы думаете, каковы их причины?**

- а) существуют – 75%;
- б) никогда не слышали об этом – 10%;
- в) затрудняюсь с ответом – 15%.

Напишите: \_\_\_\_\_

Вопрос о проблемах интеграции гендерного подхода в педагогическую практику позволил получить крайне разнообразные ответы и мнения студентов.

Некоторые респонденты отмечали, что применение гендерного подхода на уроках музыки в современной общеобразовательной школе – процесс крайне сложный, в первую очередь, из-за отсутствия специальных программ и разнообразных дидактических материалов. Другие, в качестве основной причины указывали на отсутствие достаточного времени у современных педагогов, – времени, которое потребовалось бы им для продумывания специальных педагогических условий, необходимых для организации педагогического процесса с применением гендерного подхода.



*Рисунок 5. Процентное соотношение ответов на вопрос №3.*

Как мы видим, ответы на первые три вопроса представленной анкеты демонстрируют высокий уровень актуальности проблемы настоящего исследования.

Второй блок вопросов был направлен на выявление знаний преподавателей о специфике гендерного подхода и особенностях его реализации в процессе обучения.

**IV. Дайте определение понятию «гендерный подход в педагогической практике»:** \_\_\_\_\_

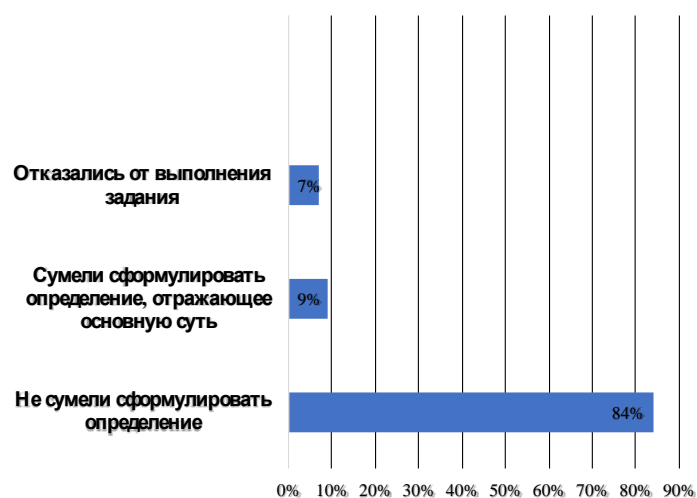
Анализ полученных ответов показал, что большинство респондентов (84% опрошенных) не сумели сформулировать более или менее ёмкое



определение, которое могло бы в полной мере или приблизительно отразить суть данной проблемы. В большинстве случаев студентами перечислялись лишь отдельные педагогические приемы, педагогические условия и рекомендации. Так во многих ответах наличествовали такие, например, варианты как: подбор песен для прослушивания (предварительное формирование плейлиста), патриотическое воспитание, привлечение родителей и родительских комитетов, духовное воспитание. В ходе бесед, чаще всего, становилось очевидно, что даже попытка идентификации категории «гендер» у многих респондентов вызывает затруднения. Одни ассоциировали её с биологическим полом ребенка, другие с моделью поведения.

Лишь 9% из общего числа респондентов сумели сформулировать приемлемые варианты дефиниций, дающие приблизительное представление о сущности рассматриваемого явления, фрагментарно соответствующее общепринятой в научной литературе или предложенной нами дефиниции. Большинство из них отличались наивностью формулировок, но в целом были верны. Среди них был получен следующий ответ: «Гендерный подход в педагогической практике – это способ преподавания, который учитывает половые различия детей и особенности их психики».

7% воздержались от ответа.



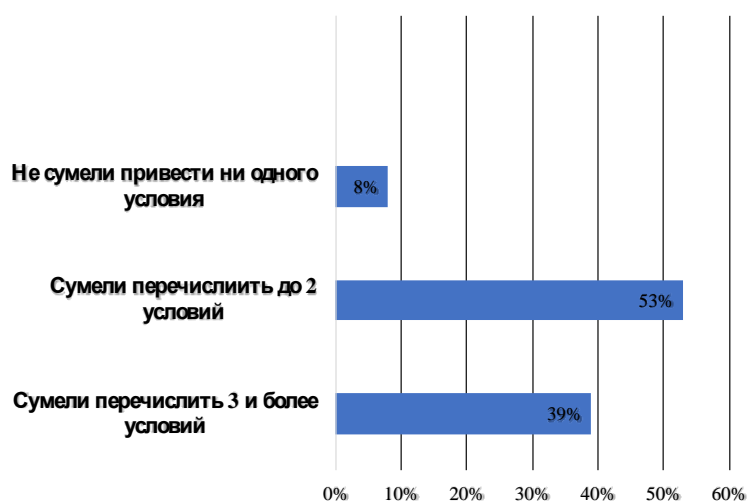
*Рисунок 6. Показатели уровня компетентности в вопросах гендерной педагогики среди респондентов.*

## V. Какие педагогические условия необходимо применять для успешной реализации гендерного подхода на уроках музыки в современной общеобразовательной школе?

**Перечислите не менее трёх условий:**

С заданием перечислить условия реализации гендерного подхода на уроках музыки сумели справиться только 39% респондентов. В их ответах были перечислены три и более таких педагогических условий как: привлечение родителей к различным мероприятиям, подбор музыкального репертуара с учетом предпочтений детей обоих полов, поиск песен с однозначной смысловой направленностью (например, песня бойца – для мальчиков, песня матери – для девочек), диагностика гендерного поведения обучающихся и многое другое. Однако более половины опрошенных (53%) с заданием не справились, сумев перечислить только по одному или по два условия. 8% респондентов не поняли вопроса или не привели ни одного условия, соответствующего сформулированной задаче.

Полученные ответы позволяют увидеть общую картину, отражающую недостаточную компетентность будущих педагогов в вопросе гендерного воспитания.



*Рисунок 7. Процентное соотношение ответов на вопрос № 5.*

**VI. Знакомы ли Вы с диагностическим инструментарием, позволяющими выявлять и фиксировать психофизиологические особенности обучающихся?**

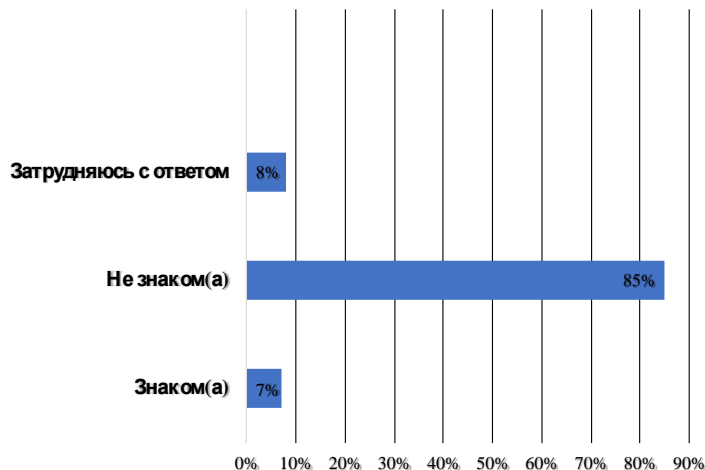
- а) да – 7%;
- б) нет – 85%;
- в) затруднялись с ответом – 8%;

Если знаете, назовите: \_\_\_\_\_

Как мы видим, полученные ответы будущих педагогов отражают полное отсутствие у них представлений о возможности проведения диагностических исследований обучающихся школьников.

7% респондентов предложили использовать различные тестирования-вопросники и анкеты, однако ни один из них не сумел привести ни одной конкретной методики или теста, выявляющего те или иные психофизиологические особенности школьников.

8% не сумели ответить на вопрос.



*Рисунок 8. Процентное соотношение ответов на вопрос №6.*

**VII. Как Вы считаете, будут ли следующие педагогические условия способствовать эффективному внедрению гендерного подхода в воспитании детей младшего школьного возраста на уроках музыки:**

*1) педагогизация родителей, ориентированная на формирование гендерных стереотипов?*

- а) да – 93%;

- б) нет – 2%;
- в) затрудняюсь с ответом – 5%.

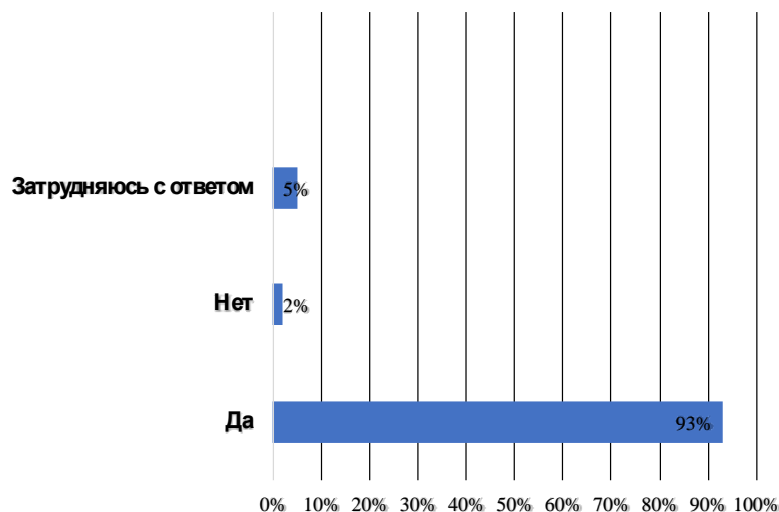


Рисунок 9. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 1).

**2) включение в структуру уроков музыки элементов этнопедагогики и патриотического воспитания?**

а) да, этнопедагогика и патриотическое воспитание имеют высокий потенциал для создания условий успешного формирования традиционных поведенческих моделей и моделей взаимоотношений между представителями разного пола – 89%;

б) нет, эта мера неэффективна – 6%;

в) затрудняюсь ответить – 5%.

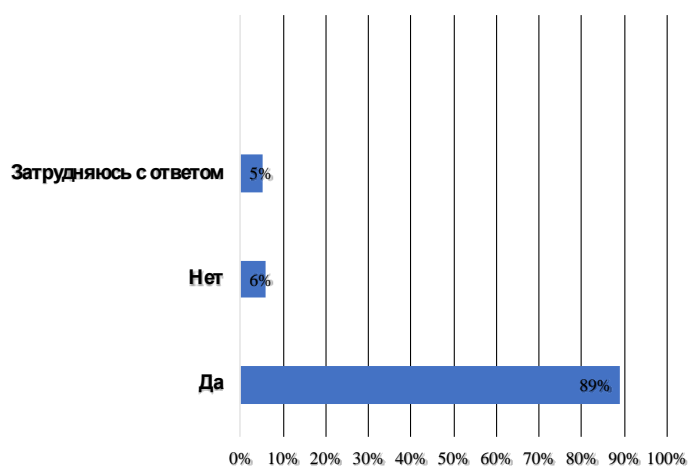


Рисунок 10. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 2).

**3) проведение различных тестирований на активность полушарий в процессе работы с детьми?**

- а) да – 67%;
- б) нет – 25%;
- в) затрудняюсь с ответом – 8%.

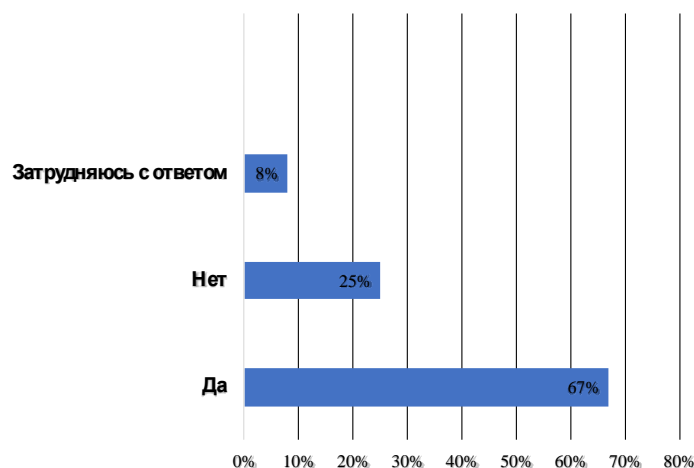


Рисунок 11. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 3).

**4) формирование у обучающихся навыков анализа и образного восприятия музыки в процессе прослушивания?**

- а) да – 49%;
- б) нет – 42%;
- в) затрудняюсь с ответом – 9%.

Ответы, касающиеся признания эффективности данного педагогического условия распределились почти равным образом между теми респондентами, кто считает формирование навыка анализа и образного восприятия музыки эффективным и теми, кто считает данную меру малополезной и неэффективной. Однако по мнению большинства, данное условие, безусловно, можно считать эффективным. В качестве основного аргумента за его использование, приводился тезис о том, что «дети любят яркие образы, и восприимчивы к ним», а значит, при правильном подборе материалов можно добиться положительных результатов с закреплением, соответствующих задачам гендерного подхода, образов. Навык анализа только усилит этот эффект.

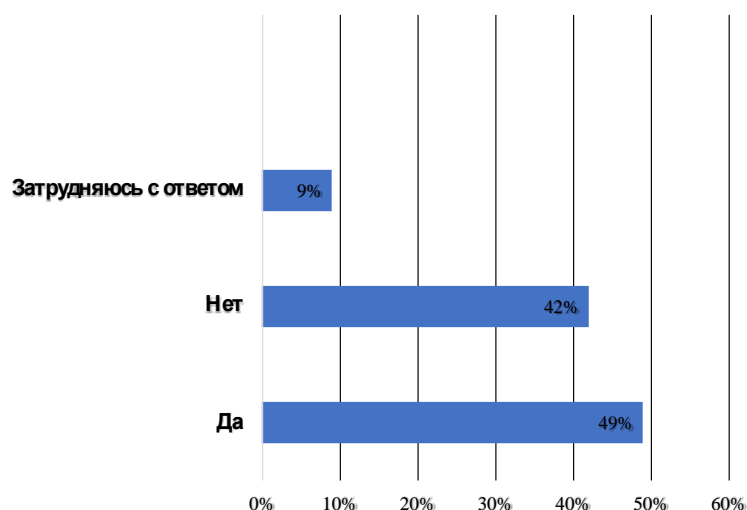


Рисунок 12. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 4).

**5) Проведение открытых или тематических уроков, построенных таким образом, когда дети одного пола являются докладчиками, а дети другого – зрителями и наоборот.**

- а) да – 87%;
- б) нет – 9%;
- в) затрудняюсь с ответом – 4%.

Так как данное условие знакомо студентам по их текущей учебной деятельности в ВУЗе, то большинство, проецируя на собственный опыт, сочло его эффективным.

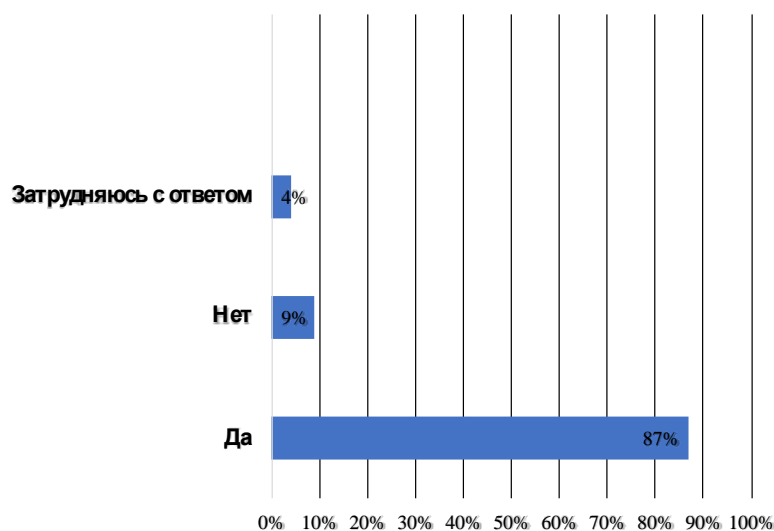


Рисунок 13. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 5).

**б) привлечение детей к участию в различных общешкольных мероприятиях с читаемой социогендерной ориентацией. Например, День Матери, День Защитника отечества, День Победы, День Петра и Февроньи, 8 Марти и т.д.?**

а) да – 99%;

б) нет – 1%;

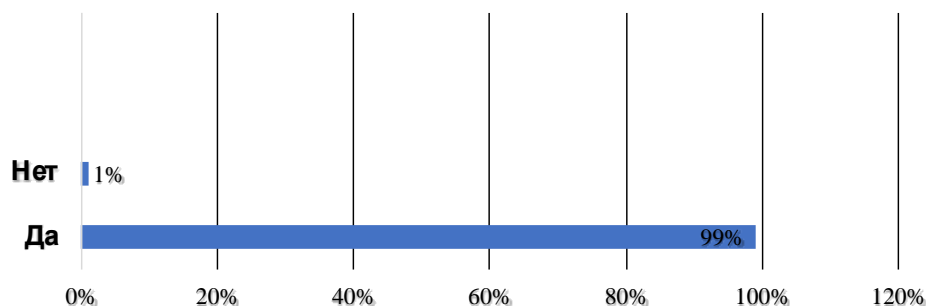


Рисунок 14. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие б).

**7) привлечение обучающихся к хоровому исполнительству?**

а) да – 47%;

б) нет – 53%;

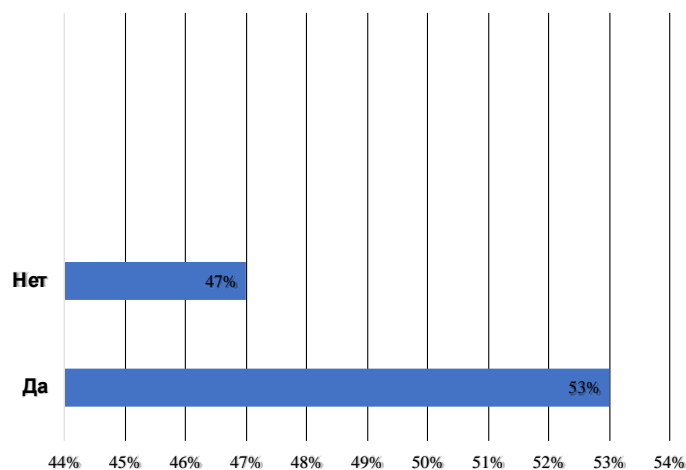


Рисунок 15. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 7).

**8) общеклассное обсуждение прослушиваемых произведений с предварительным делением группы на мальчиков и девочек?**

а) да – 84%;

б) нет – 16%;

По мнению большинства респондентов, эффективность данного условия не вызывает сомнений, особенно в отношении мальчиков, для которых дух соперничества в своей гендерной группе крайне необходим и положительно сказывается на вовлеченности в процесс.

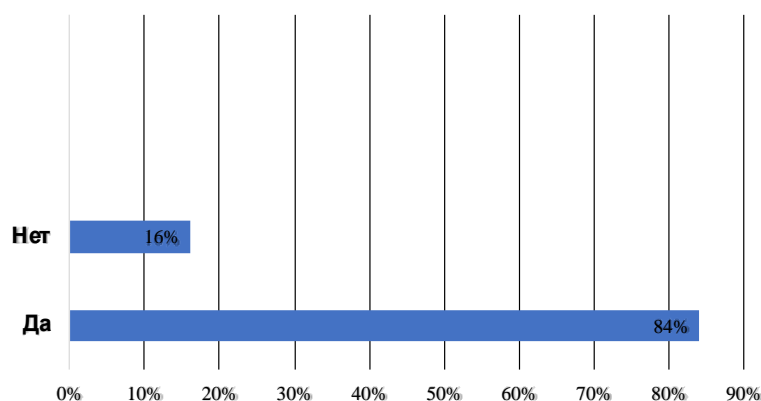


Рисунок 16. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 8).

**9) организация экскурсий в различные музеи быта и военные музеи?**

а) да – 74%;

б) нет – 26%;

Большинство респондентов согласились с эффективностью данного условия, так как подобные экспозиции, как правило, всегда связаны с получением ярких эмоций и образов.

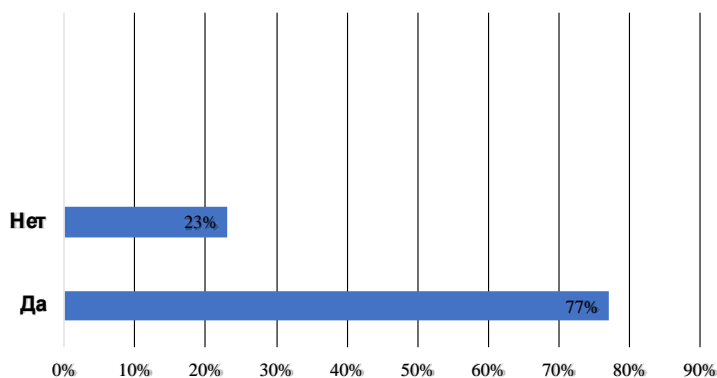


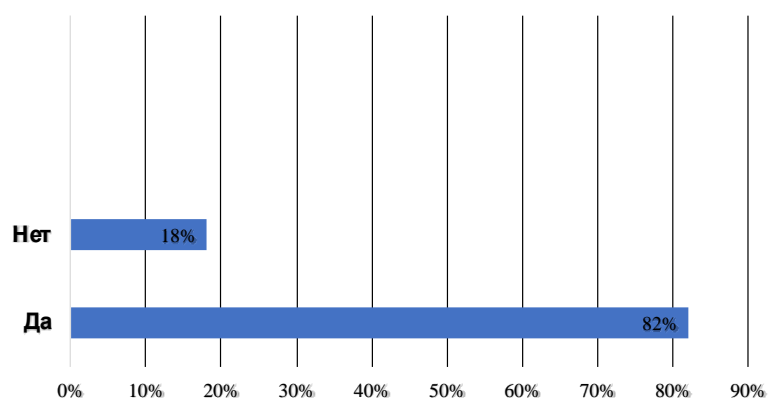
Рисунок 17. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 9).



**10) подготовка сюрпризов и поздравлений внутри класса в рамках организации мероприятий, приуроченных к таким праздникам как «8 марта» и «День защитника отечества»?**

- а) да – 82%;
- б) нет – 18%;

Как можно заметить, ответы, касающиеся эффективности двух последних педагогических условий, демонстрируют практически идентичные показатели соотношений  $\approx 80\%$  против 20.



*Рисунок 18. Процентное соотношение ответов на вопрос №7 (условие 10).*

**VIII. Как Вы считаете, необходимо ли внедрение гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе и в музыкально-педагогической практике вообще?**

Ответ на данный вопрос не вызвал сомнений у большинства студентов – более 90% респондентов выразили согласие с необходимостью применения гендерного подхода в музыкально-педагогической практике, при этом 75% из них сумели привести в пользу данного решения довольно убедительные аргументы, большинство из которых опирались на конкретные примеры, которые демонстрируют понимание угроз и трансформаций настоящего, среди которых проблемы кризиса института семьи и смещения гендерных стереотипов наличествовали в большинстве ответов. Такое положение вещей подтверждает актуальность рассматриваемого вопроса.

Примечательно, что в ходе бесед и опроса студентов – будущих, а в некоторых случаях действующих педагогов выяснилось, что в процессе обучения в ВУЗе и в ходе прохождения педагогической практики, им неоднократно приходилось касаться вопросов, связанных с гендерной педагогикой. Кроме того, у большинства респондентов, несмотря на отсутствие достаточного опыта, уже накоплены некоторые знания о способах формирования традиционных поведенческих ориентиров у детей и о некоторых методах гендерного воспитания, способствующих решению этой проблемы. Однако, по мнению большинства из них (86%), сегодня, на фоне очевидной необходимости применения гендерного подхода в педагогике, существует дефицит эффективных методик и отсутствие соответствующих предметов и курсов, читаемых студентам в рамках профессиональной подготовки. И в целом прослеживается оторванность теории от реальной практики.

Подводя итоги предварительного обследования-мониторинга, мы можем сделать следующие выводы. Основная часть респондентов высказала однозначное убеждение в том, что гендерное воспитание является важнейшей задачей образовательной системы на фоне современных социальных процессов и деформации института семьи. Педагогические условия, представленные в анкетах, большинством были признаны как эффективные. Однако, некоторые из участников опроса констатировали, что в современной классно-урочной системе довольно сложно применять какой-либо творческий подход, ввиду многочисленных ограничений.

Для выявления уровня сформированности профессиональной готовности обучающихся к реализации гендерного подхода на уроках музыки перед нами возникла необходимость разработки диагностического инструментария с четкими критериями и показателями, соответствующими следующим компонентам готовности:

- мотивационно-аксиологический;
- когнитивно-праксеологический;
- рефлексивно-оценочный.

Рассмотрим их более подробно.

*1. Мотивационно-аксиологический:*

– уровень мотивационно-ценностного отношения будущих педагогов-музыкантов к вопросам и проблемам гендерного подхода в педагогике; проявление личного интереса к вопросам гендерного поля и наличествующим изменениям гендерных моделей в современных реалиях, включающий интерес к осмыслению последствий этих сдвигов; заинтересованность студентов к возможности реализации гендерного подхода в своей текущей или будущей профессиональной деятельности; понимание студентами культуры поведения, соответствующей своему гендеру, наличие собственной системы ценностей, формирующейся и дополняющейся в процессе постоянного научного поиска, а также пополняющегося собственным практическим опытом.

*2. Когнитивно-праксеологический:*

– уровень теоретических знаний студентов о сущности гендера как явления, о вопросах, связанных с его формированием, о значимых факторах влияния на детское восприятие, а также наличие технологических знаний, отвечающих на вопрос возможности практического применения гендерного подхода на музыкальных занятиях в процессе реализации образовательной деятельности; представления о путях интеграции данного подхода в образовательную практику; знание о потенциале педагогических методов и возможностях их системного применения; навык выявления образцов музыкального искусства, отвечающих задачам гендерного воспитания, включающий представления о ключевых гендерных архетипах в современной элитарной, массовой, народной и классической культуре, а также способность к их выявлению; уровень практических умений и навыков, требуемых для реализации гендерного подхода в музыкально-педагогической практике на уроках музыки.

*3. Рефлексивно-оценочный:*

– способность к рефлексивно-оценочной деятельности, определяемая наличием компетенций в области алгоритмов анализа собственных действий; представления о способах выстраивания качественных коммуникативных

стратегий как с учениками, так и с коллегами; умение выстраивать коммуникацию, учитывающую гендерные особенности в поведении и восприятии обучающихся; прогнозирование запросов обоих гендеров на получение той или иной реакции; наличие представлений о природе человеческого поступка, обуславливающее способность к нахождению точек соприкосновения для выстраивания конструктивной беседы, построения качественного диалога; представления о формах выявления остаточных знаний и способах их оценки; умение выявлять и разрешать конфликтные ситуации; умение оценивать психоэмоциональное состояние школьников; наличие надситуативного мышления, позволяющего проводить комплексный абстрагированный анализ собственной деятельности и поведения учащихся в ходе осуществления педагогической практики.

Процесс проверки уровня соответствия перечисленным критериям производился и оценивался с ориентацией на трехуровневую структуру, внутри которой были определены *высокий*, *средний* и *низкий* уровни, соответственно. Для каждого уровня соответствия был предусмотрен один из трех интервалов 10-ти балльной системы, где интервал от 9 до 10 баллов свидетельствовал о высоком уровне готовности к применению гендерного подхода, интервал от 6 до 8 – о среднем и от 1 до 5 – о низком уровне рассматриваемой готовности. Далее приведем содержание каждого из этих уровней.

**Высокий:** студент имеет явный интерес к вопросам и проблемам гендерного подхода в педагогике, осознает контекст и важность данной проблематики в современных условиях, интересуется вопросами, связанными с путями практического внедрения гендерного подхода в музыкально-педагогической практике в рамках своей текущей или будущей профессиональной деятельности; осознает себя как субъекта педагогической деятельности и носителя системы ценностей, формируемой в процессе становления и поиска; демонстрирует высокий уровень теоретических знаний о сущности гендера и входящих в проблемное поле понятий, о связанных с этим вопросах; имеет технологические знания о применении гендерного подхода в педагогике, имеет достаточные представления о гендерных архетипах современной и классической культуры и о

способах их качественного подбора; обнаруживает наличие практических умений и навыков, требуемых для реализации гендерного подхода в музыкально-педагогической практике на уроках музыки; имеет представление о профессиональной рефлексии и понимает ее важность; имеет представление о надситуативном мышлении и готов применять его при анализе собственной педагогической деятельности.

**Средний:** студент интересуется вопросами и проблемам гендерного подхода в педагогике, а также путями его практического внедрения в музыкально-педагогической практике в рамках своей текущей или будущей профессиональной деятельности, демонстрирует средний уровень теоретических знаний о сущности гендера, о связанных с ним вопросах, не имеет достаточных технологических знаний о применении гендерного подхода в педагогике, практические умения и навыки, требуемые для реализации гендерного подхода в музыкально-педагогической практике на уроках музыки не сформированы в достаточной степени; имеет представления о некоторых гендерных архетипах в культуре и потенциале их влияния; осознает себя в качестве субъекта педагогического процесса; представления о профессиональной рефлексии и ее роли носят отрывочный характер.

**Низкий:** студент демонстрирует индифферентное отношение к предмету, обнаруживает отсутствие внутреннего мотивационно-ценностного отношения к проблемам гендерной педагогики, не осознает себя как субъекта педагогической деятельности; не имеет интереса к методам реализации гендерного подхода в музыкально-педагогической практике; не уверен, что в дальнейшем не переориентируется на другой вид деятельности, не связанный с получаемым образованием; общий уровень теоретических знаний студента о сущности гендера, о связанных с ним вопросах, а также наличие технологических знаний о применении гендерного подхода в педагогике низкий; представления о гендерных архетипах слабые; умения и навыки по моделированию педагогического процесса отсутствуют; представления о профессиональной рефлексии и необходимость в её применении отсутствуют.

Для выявления уровня сформированности профессиональной готовности студентов к реализации гендерного подхода на уроках музыки студентам экспериментальной и контрольной групп было дано несколько заданий, позволяющих выявить каждый из трех компонентов готовности (мотивационно-аксиологический, когнитивно-праксеологический, рефлексивно-оценочный) и определить уровни их соответствия. Для каждого из заданий были даны четкие рекомендации.

Выявление уровня соответствия рефлексивно-оценочному компоненту происходило посредством написания эссе.

Для проверки соответствия мотивационно-аксиологическому и когнитивно-праксеологическому компонентам, студентам было дано задание пройти два электронных теста «Гендерный подход в педагогике» на сайте академии высшего образования (<https://do-zaochnoe.com/test-gendernyj-podhod-v-pedagogike/>) и тест Рокича ([https://psytests.org/result?v=rokE2j\\_5BWgmATXNvv9ZkcVWJMHaY8](https://psytests.org/result?v=rokE2j_5BWgmATXNvv9ZkcVWJMHaY8)), направленный на изучение ценностных ориентаций человека. Данные тесты позволяют, в первом случае, выявить основные знания и представления о гендерном подходе, а во втором – определить градацию терминальных и инструментальных ценностей личности, ранжируемую по трем категориям: значимые, безразличные, индифферентные.

В качестве второго задания выступило требование разработать полноценный урок с применением гендерного подхода. При разработке урока студентам было рекомендовано соблюсти каждый из пяти пунктов классической структуры, согласующейся с ключевыми дидактическими задачами, а именно:

1. Сформулировать тему, цель и задачи урока;
2. Подготовить соответствующий теме материал;
3. Написать сценарий с примерным таймингом;
4. Создать презентацию, включающую картинки, аудио и видео форматы;
5. Представить сокращенную версию урока в виде презентации.

На выполнение задания был определен недельный срок, по истечении которого студенты, на одном из плановых занятий, должны были представить для

аудитории группы свои разработки в виде презентаций и сдать тексты эссе педагогу в электронном виде. Анализ выполненных заданий показал, что ни один из студентов экспериментальной и контрольной групп не сумел обнаружить высокие показатели соответствия ни по одному из компонентов готовности, разработанных в авторской модели.

Анализ результатов электронного тестирования на выявление знаний о гендерном подходе продемонстрировал средние показатели осведомленности. Так, у 16 из 25 студентов данный показатель был ниже среднего, это равно 64% от общего количества студентов обеих групп. Средние показатели были зафиксированы только у 9 из 25 студентов, что равно 36% от общего числа. Баланс показателей между контрольной и экспериментальной группами был примерно одинаков.

Результаты прохождения опросника Рокича показал, что у большинства участников эксперимента такие терминальные ценности как «материально обеспеченная жизнь», «уверенность в себе» и «общественное признание» в подавляющем числе случаев входят в высшую категорию – «значимые», в то время как «интересная работа», «любовь» и «активная деятельная жизнь» попадают во вторую по значимости категорию – индифферентные. Инструментальные ценности в большинстве результатов также распределялись с тяготением к эгоцентризму: «независимость», «твердая воля» и «высокие запросы» заметно уступали «образованности», «терпимости» и «чуткости». Учитывая творческую направленность образования получаемого участниками настоящего эксперимента, а также их возраст, которому свойственны максимализм, амбициозность, желание испытывать себя и мир «на прочность», данные результаты скорее норма, чем отклонение.

Анализ подготовленных уроков показал, что в большинстве случаев типичными являются следующие упущения:

- сформулированная тема не находит отражения или полноценного раскрытия в содержании урока;
- основные этапы выстроены с нарушением логики изложения;

- отсутствует или неверно прописан ориентировочный тайминг;
- картинки, аудио и видео материалы не вполне согласуются с музыкальными примерами или с задачами урока;
- представленный материал не соответствует уровню развития обучающихся – он либо сложен, либо примитивен;

Допущение каждой из этих ошибок ведет, с одной стороны, к потере динамики, вовлеченности и интереса обучающихся, с другой – не достигаются заявленные цели занятия. В данном случае основной целью выступала реализация гендерного подхода при проектировании урока музыки. Безусловно, каждый из студентов контрольной и экспериментальной группы прямо или косвенно учитывал данную проблематику, однако эффективность представленных решений вызывала сомнения. Так, в одном из презентованных уроков было предложено рассмотреть имена великих музыкантов женщин и мужчин. Сама по себе идея хорошая, но персоналии были подобраны без учета уровня развития детей и их потенциального отклика. Кроме того, некоторые примеры были, мягко говоря, не однозначны с позиций традиционных ценностей. Например, британский вокалист *Sam Smith*, который часто переодевается в пышные женские платья – это не самый лучший образец для формирования образа или стереотипа мужской модели. Однако, 4 человека из экспериментальной и 5 из контрольной, сумели продемонстрировать целый ряд нестандартных подходов и решений, соответствующих сформулированному заданию. Наибольшее внимания заслужил сложный игровой урок, разработанный по мотивам телеигры «Угадай мелодию», для которого студентом было подготовлено яркое мультимедийное сопровождение и план организации такого пространства в классе, которое могло бы способствовать симуляции максимальной вовлеченности детей в процесс. Основной задаче – применение гендерного подхода – соответствовало решение поделить класс на женскую и мужскую команды по 5 человек. Для остальных обучающихся также были предусмотрены различные виды активностей – они выступали в качестве помощников ведущего и судей. В целом данная разработка отличалась динамикой сценария, учетом гендерных особенностей обучающихся, пониманием принципов



взаимодействия с детьми и множеством других положительных черт. Однако, этот урок являлся единственным среди 25-ти представленных, что, в свою очередь, только подтверждает низкий уровень готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к применению гендерного подхода в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Вторым заданием было написание эссе – мера, необходимая для выявления уровня соответствия мотивационно-аксиологическому и рефлексивно-оценочному компонентам готовности. Тема эссе была сформулирована следующим образом: «Личные качества, знания, умения и навыки способствующие повышению эффективности моей педагогической деятельности». Его предлагалось написать с опорой на следующие ключевые слова и обороты: гендерные различия, интерес к гендерному подходу, эмпатия, рефлексия, профессиональная рефлексия, профессиональная деятельность, оценка, самооценка, самоанализ, коммуникация, надситуативное мышление.

Результаты анализа представленных эссе так же показали низкую готовность студентов к реализации гендерного подхода на уроках музыки. В большинстве текстов были полноценно раскрыты только те тезисы, которые касались коммуникации, гендерных различий и эмпатии. Надситуативное мышление, как навык, позволяющий педагогу в процессе анализа собственной деятельности рассматривать себя и своих учеников надситуативно и отстраненно, не был рассмотрен ни в одном эссе. Вопросы, связанные с гендерным подходом и гендерными различиями, если и раскрывались, то в таких наивных формулировках как: «мальчики и девочки разные и к ним нужен разный подход», «из своего опыта я могу сказать, что нарушение дисциплины на уроке чаще всего связано с поведением мальчиков» и т.д. Вместе с тем, в 7 из 25 эссе наличествовали тезисы, свидетельствующие о потребности или необходимости знаний по гендерной педагогике. Приведем несколько цитат: «Я считаю, что знания по гендерной педагогике и психологии необходимы любому педагогу, так как скорость развития и способы восприятия у мальчиков и у девочек сильно отличаются друг от друга», «...на личном примере могу сказать, что это очень важные знания, помогающие

грамотно организовать процесс. У меня есть младшие брат и сестра. Я часто гуляю с ними на детской площадке. Наблюдая за ними, я вижу, насколько это разные миры» и т.д.

Результаты проведенной диагностики представлены в Таблице №1.

**Таблица 1. Уровни сформированности готовности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента**

| Уровни сформированности профессиональной готовности студентов к реализации гендерного подхода | Констатирующий этап экспериментального исследования |                                 |
|---|---|---------------------------------|
|   | Экспериментальная группа (14 человек)               | Контрольная группа (11 человек) |
| Высокий   | 0 %   | 0%                              |
| Средний   | 28,6%   | 45,5 %                          |
| Низкий  | 71,4%)  | 54,5%                           |

Как видно из таблицы, показатели готовности в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента во многом идентичны. Большая часть участников экспериментального исследования продемонстрировала низкие показатели уровня сформированности профессиональной готовности к реализации гендерного подхода на уроках музыки. В ходе диагностики не было выявлено ни одного студента, продемонстрировавшего высокий уровень готовности ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Полученные результаты позволили скорректировать авторскую методику, внедряемую на формирующем этапе эксперимента.

## 2.2. Апробация и внедрение спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки»

На **формирующем** этапе эксперимента происходило внедрение и последующее выявление эффективности разработанного нами спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки». Данный курс был интегрирован в естественный образовательный процесс студентов-бакалавров, обучающихся в Московском государственном институте культуры на кафедре музыкального образования. На этом этапе были уточнены центральные задачи, а также скорректировано содержание процесса подготовки будущих педагогов-музыкантов к применению гендерного подхода на уроках музыки.

Принимая во внимание результаты констатирующего этапа исследования, нами был определен основной тематический план разработанного спецкурса, а также объем времени, предполагаемого для проведения различных форм занятий. В результате этой работы мы пришли к выводу, что для эффективного освоения материалов курса, необходимо не менее 20 часов, из которых 5 будут отведены для лекционных занятий, 5 – для семинаров и 10 часов – для педагогической практики.

Знания, умения и навыки, освоенные и сформированные обучающимися в ходе прохождения спецкурса, реализовывались во время их плановой педагогической практики в общеобразовательной школе. Таким образом, был соблюден не только принцип практикоориентированности, для достижения которого студенты должны были провести свое собственное исследование и апробацию инструментов гендерного подхода на уроках музыки, но и заложенные в модели принципы научной обоснованности и системности. Данное решение можно определить как эффективный экспериментальный метод-концепцию «исследование в исследовании». На наш взгляд, основным достоинством данного подхода является то, что результаты этой работы позволяют судить о

эффективности разработанной нами методики и спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки», исходя из результатов двойной проверки.

В Таблице №2 представлен тематический план рассматриваемого спецкурса.

**Таблица 2. Тематический план спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки»**

| №  | Темы   | Лекции<br>(кол-во<br>часов) | Семинары<br>(кол-во<br>часов) | Практические<br>занятия<br>(кол-во<br>часов) |
|----|--|-----------------------------|-------------------------------|--|
| 1. | Сущность и содержание гендерного подхода в воспитании детей: ретроспективный анализ проблемы | 1                           | 1                             |  |
| 2. | Специфика музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода                         | 1                           | 1                             |  |
| 3. | Гендерные особенности детей младшего школьного возраста                                      | 1                           | 1                             |  |
| 4. | Гендерные особенности подростков   | 1                           | 1                             |  |
| 5. | Методика музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода                          | 1                           | 1                             |  |
| 8. | Практикум  | –                           | –                             | 10   |
|    | Всего – 20 часов   | 5                           | 5                             | 10   |

В качестве примера, приведем материалы одного из лекционных занятий спецкурса на *тему*:

*«Гендерные особенности детей младшего школьного возраста»*

Материалы данной лекции были подготовлены для более глубокого ознакомления студентов с вопросами, касающимися гендерных особенностей школьников младшего возраста.

В начале лекции внимание студентов фокусировалось на тезисе о том, что концепция гендерного воспитания в современной российской педагогической мысли рассматривается как обязательное условие формирования полноценной,

разносторонне развитой личности ребенка. Была обоснована актуальность и важность данной проблематики.

Структурируя лекционный материал «от общего к частному» у нас возникала необходимость обращения к основным положениям рассматриваемого вопроса. Мы исходили из того, что в контексте рассматриваемой проблемы особого внимания заслуживают ключевые исследования в области психологии младшего школьного возраста (6-10 лет). Для достижения этой цели студентам было предложено в общих чертах ознакомиться с положениями ряда исследований отечественных авторов. Например, автор уникальных по своей значимости работ, создатель собственной научной школы В.С. Мухина в результате своих многолетних наблюдений выявляет характерные особенности этого возрастного периода, а именно:

- у детей происходит осознание собственной личности через открытие и определения своего места в социальном пространстве, в системе человеческих отношений;

- у них формируются способности к состраданию и рефлексии;

- в процессе обособления усваиваются и утверждаются внутренние позиции «Я хочу», «Я сам», «Я должен» [115].

Для студентов особо интересными оказались следующие выводы В.С. Мухиной:

Формирование чувства групповой и индивидуальной ответственности видится особо важным именно в ранний период взросления и участие родителей здесь имеет особую важность, хотя автор признаёт обязанности актом социального насилия для самого ребёнка, всё же отношение к окружающим того или иного ребёнка формируется именно в детском возрасте, а значит роль родителей является главенствующей в этот период. Во многом благодаря им приобретает чувство добросовестности, взаимоуважения, ответственности.

Для повышения интереса студентов к данным вопросам, в основное изложение материалов лекции вплетались различные примеры из психологии и искусства. В данном случае, особенно ярким и актуальным оказался эксперимент

А. Бандуры с куклой Бобо, проведенный им в рамках разработки социально-когнитивной теории. Здесь же, в качестве коррелирующего примера, был упомянут перформанс Марины Абрамович «Ритм 0», где «фактор среды» и «фактор реакции среды» с триадой «наблюдение-подражание-подкрепление» находят рельефное и убедительное подтверждение положений социально-когнитивной теории, касающихся взглядов автора на механизмы формирования поведенческих моделей и важность внимания к этим вопросам со стороны педагога. Данное решение позволило подчеркнуть прикладной характер получаемых в рамках данного спецкурса знаний.

Далее студентам были предложены материалы других именитых исследователей, определивших развитие отечественной психолого-педагогической школы в вопросах, касающихся данного этапа онтогенеза.

Автор теорий игры и периодизации психического развития детей Д.Б. Эльконин, преданный ученик и последователь школы Л.С. Выготского, различает сформированные психические процессы и развиваемые – формирующиеся посредством организации деятельности, отвечающей возможностям каждого возраста. Именно им, по мнению ученого, следует уделять пристальное внимание в процессе воспитания детей младшего школьного возраста [194; 43].

Видный отечественный исследователь, специалист в области изучения феномена детской одаренности и возрастной психологии Н.С. Лейтес, характеризовал этот период как время максимального впитывания, что обусловлено чертами, характерными для детей этого возраста: высокой восприимчивостью и верой авторитетам. Как и его педагог Б.М. Теплов [157], Н.С. Лейтес настаивал на том, что проблема способностей и одаренности требует качественного, личностного подхода. В результате многолетнего исследования проблемы становления общих умственных способностей в школьном возрасте он приходит к выводу о том, что врожденные задатки ребенка – это только предпосылки развития, не несущие в себе готовых способностей [94].

По мнению Н.В. Бордовской, этот период связан не только с готовностью ребёнка к усвоению таких базовых социальных установок как долг, обязательства, ответственность, но и с проявлением способностей к рефлексии и планированию, что, в конечном итоге, определяет успешность обучения [33].

В целом же, большинство исследователей характеризуют интерес детей младшего школьного возраста к обучению как низкий и средне-низкий. Вместе с тем, известно, что внутриэмоциональная потребность к познанию является базовым мотивом ребёнка на начальном этапе обучения. Что же касается особенностей поведения детей этого возрастного периода, то именно здесь проявляются наиболее заметные различия. Так, в большинстве случаев, мальчики не просто демонстрируют меньшую готовность к критической оценке своего поведения, но и, в принципе, не обнаруживают стремления снискать социальное одобрение. Девочки, напротив, обладая большей склонностью к рефлексии, быстрее переходят от «ориентации на оценку» к «ориентации на самооценку». В поведенческой картине, в большинстве случаев, у девочек эти черты претерпевают удивительную трансформацию. Они выливаются в большую мобильность, с одной стороны, и в больший процент проявления эгоизма – с другой.

Проблема готовности ребёнка к обучению в школе подробно рассмотрена в работах Л.И. Божович, всецело посвятившей себя исследованиям в области детской психологии. Она же вводит в широкую практику определение «внутренняя позиция школьника», отражающее отношение ребёнка к новой среде, где само отношение является следствием выхода на новый уровень следующих неудовлетворяемых потребностей: в познании и в желании вступления в качественно новые отношения со взрослыми [32]. Следует отметить, что оформившаяся в указанную позицию потребность может достаточно быстро исчезнуть в результате несовершенства воспитательной концепции, реализуемой тем или иным педагогом. Этот факт, находит подтверждение в исследованиях Н.И. Гуткиной, где довольно подробно изучена психологическая готовность ребенка к школьному обучению с дифференциацией различных мотивов [59].

Также исследователи констатируют, что дети младшего школьного возраста часто демонстрируют довольно высокий потенциал и познавательные способности. Именно в этот период активно развивается память, мышление, внимание. Осуществляется качественный переход от восприятия как произвольного явления к контролируемому, осознанному наблюдению за объектами и предметами. И если начало обучения сопряжено в большей степени с аналитическим восприятием, то заключительный период младшего школьного возраста характеризуется полноценным синтезирующим восприятием.

Следует помнить, что младший школьный возраст, как «вершина детства» сопряжён с одноименным кризисом, в результате которого у детей 6-7 лет формируется социальное «Я» или «Я-концепция». В этот переломный момент ребёнок меняется особенно заметно, что наиболее ярко демонстрирует поведенческая сфера. Так, вследствие возникновения более сложной внутренней жизни, а также в связи с обретением осмысленности собственных переживаний, у ребёнка усложняется характер, он теряет наивность и непосредственность, начинает закрываться и манерничать. Часто эти проявления имеют характер искусственности, «деланности».

Вместе с тем, младший школьный возраст – это время проявления идентифицируемого гендерного поведения, которое современная психология типологизирует следующим образом: сегодня принято различать феминный, маскулинный, андрогинный и недифференцированный типы внутри концепции андрогинности. Данная концепция получила широкое распространение в конце XX века благодаря работам С. Бэма и Дж. Спенса [28]. Одноименные опросники активно используются и сегодня в различных психолого-педагогических исследованиях.

Особенно важным этапом данного лекционного занятия было знакомство с подробными характеристиками выделенных типов:

*Феминный тип* проявляется в безынициативности, высокой эмоциональности и экспрессивности поведенческой модели. Такие дети, выстраивая социальные контакты, ведут себя достаточно осторожно, склонны к



подчинению и зависимости от волевых, лидирующий типов социальной группы. Следует отметить, что мальчики феминного типа отличаются стремлением к сокращению контактов со сверстниками, вследствие чего довольно часто оказываются в социальном вакууме. Разумеется, девочки данного типа демонстрируют высокую социальную активность, обеспечиваемую легкостью адаптации к любым условиям.

*Маскулинный тип* отличает, прежде всего, независимость, бескомпромиссность, амбициозность и ориентация на значительные личные достижения. Дети этого типа, внутри социальной группы стремятся занять авторитарные позиции.

*Андрогинный тип* демонстрирует высокую социальную активность. Дети этого типа с легкостью заводят и поддерживают контакты с представителями любого пола и возраста. С одинаковой легкостью реализуют как маскулинные, так и феминные роли. Адекватно оценивают свои возможности и потенциал.

*Недифференцированный тип* отличает неуживчивость, связанная с общей пассивностью и нежеланием принимать навязываемые социальные роли. Они часто демонстрируют отсутствие мотивации достижений. Как и феминные мальчики, дети этого типа часто оказываются в социальном вакууме.

Для выявления отличительных особенностей в поведении детей этой возрастной группы А.А. Чекалина [174] применяет следующую типологию:

*Адекватный тип.* Ребёнок этого типа демонстрирует абсолютную удовлетворенность собственной половой принадлежностью, у него есть осознание своего места в социальном пространстве, он имеет достаточные представления о сопряжённых с этим правах и ожиданиях. Комфортно существует внутри возрастной группы, с легкостью выстраивая отношения с детьми-представителями обоих полов.

*Неадекватный тип.* На фоне резкого неприятия своего пола такие дети часто демонстрируют неадекватное ожиданиям окружающих поведение. Они могут заявить о желании смены пола, испытывают большой интерес к проблематике и атрибутивным составляющим противоположного пола.

*Амбивалентный тип.* В ходе исследования было выявлено, что детей этого типа, на фоне полного принятия собственного пола, мало интересует гендерная принадлежность того или иного члена группы, ключевую роль отдают личностным характеристикам. Вместе с тем, анкетирование и интервьюирование показывает неоднозначность отношения к атрибутивным составляющим противоположного пола.

*Индифферентный тип.* Дети этого типа, как правило, затрудняются отвечать на вопросы о половой принадлежности, то есть не имеют четкой позиции в вопросах пола. Проявляют полное безразличие в отношении собственной социальной роли в прогнозируемом, возможном будущем. При возможности выбора игр предпочитают нейтральные.

Резюмируя изложенное, мы обратились к ключевым пунктам начитанного материала по рассматриваемой проблеме в области психологии и педагогики, посвящённой гендерным различиям детей младшего школьного возраста, и перечислили их основные особенности.

Внимание студентов было сфокусировано на следующих закономерностях. Мальчики быстро теряют интерес к процессу, сталкиваясь с монотонностью и однообразием; тяжело справляются с многослойными задачами; при получении нового задания, стремятся сразу выявить смысл задачи и найти алгоритм решения; задания на логику, смекалку и нестандартное мышление выполняют с большим интересом; огромную роль для мальчиков играет окружающая среда: цвет аудитории, температура, освещение; среди мальчиков левши встречаются заметно чаще, чем среди девочек; для мальчиков традиционной является поисковая деятельность: достать, залезть, найти, увидеть, разобрать; использование принципа систематичности и последовательности (от простого к сложному) для мальчиков демонстрирует меньшую эффективность чем для девочек.

У девочек заметно быстрее, чем у мальчиков, формируется речевой аппарат; в этом возрасте девочки лучше запоминают цифры; быстрее осваивают новый материал; с удовольствием выполняют задания на повторение и закрепление; у девочек заметно быстрее, чем у мальчиков проходит усвоение новых стандартов,

алгоритмов, правил; девочки быстрее включаются в учебную деятельность; общая статистическая успеваемость у девочек гораздо выше; выходя к доске, девочки чувствуют себя свободнее; быстрее адаптируются к новым условиям, что не может не сказываться на их успеваемости.

Наличие перечисленных особенностей позволяет сделать вывод о необходимости выбора различных подходов к воспитанию мальчиков и девочек младшего школьного возраста. В общем виде это обусловлено, прежде всего, различной скоростью и способами восприятия получаемой информации. Что касается самого периода младшего школьного возраста и гендерных различий, то проблематика этого явления продолжает вызывать стойкий интерес со стороны педагогов и психологов. Это обусловлено рядом причин. С одной стороны, мы имеем многовековую историю вопроса, огромное количество исследований представителей различных школ и доказанную эффективность применения гендерного подхода, с другой – трансформацию самого объекта исследования, ведь сегодня, вследствие процессов деформации института семьи, смещения социальных ролей, ранней сексуализации детей, прослеживаются тенденции феминизации мужчин и маскулинизации женщин, что противоречит концепции отечественной образовательной доктрины и общему идеологическому курсу нашей страны с её традиционными духовными ценностями. С третьей стороны, сегодня, эффективность раздельного обучения демонстрируют такие специализированные учебные заведения как различные пансионы, кадетские корпуса и суворовские училища. И если, по ряду объективных причин, говорить о повсеместном внедрении раздельного обучения не приходится, то возможность разработки методов, позволяющих путём оптимизации организационно-педагогических условий выработать структурно-функциональную модель гендерного воспитания, представляется вполне реальной. Таким образом, можно справедливо заключить, что необходимость учёта гендерных особенностей обучающихся для воспитания полноценной, разносторонне развитой, гармоничной личности в структуре современного отечественного образования, очевидна.

Несмотря на неоспоримость перечисленных выводов и наблюдений, младший школьный возраст продолжает привлекать к себе пристальное внимание ученых, и обусловлено это, прежде всего, тем, что это явление и его показатели подвержены изменениям, происходящим по причине деформации традиционных устоев, ориентиров, института семьи и пр. в современном мире. К тому же, задачи и содержание среднего образования в России, относительно вопроса гендерного воспитания, на сегодняшний день определены недостаточно четко. А между тем, гендерные различия, являются естественной основой достижения более высоких результатов обучения, но на практике они или совсем не учитываются, или учитываются в недостаточной степени.

На основе изложенного, после общего обсуждения материалов лекции был сделан следующий вывод: концепция гендерного подхода в воспитании детей младшего школьного возраста имеет недооцененную практическую значимость, доказанную результативность которой, в свою очередь, демонстрируют закрытые учебные заведения, однако для его реализации необходим учет психофизиологических особенностей и способностей каждого ребенка. Эта мера при правильном подборе инструментов, с учётом достижений гендерной психологии, особым вниманием к половым различиям и психофизиологическим особенностям обучающихся, имеет все средства формирования благоприятной среды для раскрытия их индивидуальных способностей и потенциала.

#### **Вопросы для контроля:**

1. Какова роль гендерного воспитания в процессе становления полноценной личности?
2. Каковы характерные особенности детей младшего школьного возраста?
3. Перечислите имена исследователей, определивших развитие отечественной психолого-педагогической школы.
4. Каким образом можно охарактеризовать интерес детей младшего школьного возраста к обучению? Чем это обусловлено?
5. Почему младший школьный возраст называют «вершиной детства»?

6. Какие типы идентифицируемого гендерного поведения Вы могли бы перечислить?

7. Какие выводы Вы могли бы сделать на основании полученной информации? Какие поведенческие и психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста необходимо учитывать в рамках применения гендерного подхода?

Пример одного из семинарских занятий спецкурса на *тему*:

*«Специфика музыкального воспитания детей младшего школьного возраста на основе гендерного подхода»*

В качестве преамбулы к данному семинару выступил тезис о том, что гендерный подход в музыкальном воспитании – это сложный педагогический процесс, базирующийся на принципиальной необходимости соблюдения специальных условий, сформированных с учетом индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся на основе достижений музыкальной педагогики и психологии.

Ведущий современный ученый в области гендерной педагогики Л.В. Штылева в результате своих исследований приходит к выводу о том, что для качественной интеграции гендерного подхода в систему образования, необходимо подвергнуть детальному изучению не только методы взаимодействия педагога и обучающегося на уроках музыки, но и саму воспитательную среду, которая в свою очередь и формирует гендерную идентичность обучающихся младшего школьного возраста. Для успешности этого процесса необходимо соответствующим образом подготовить преподавателей музыки [188]. Педагог должен обладать широким набором компетенций в вопросе гендерного воспитания.

Данные тезисы послужили основанием для выбора темы настоящего семинара, ведь уже на этапе обучения, студенты – будущие учителя музыки, на различных педагогических практикумах могут сформировать основной инструментальный анализ, отвечающий задачам гендерного воспитания. Для этого необходим навык прогнозирования и моделирования сценариев взаимодействия с

гипотетическими обучающимися, который может строиться по определённой структуре и вне ее.

Семинар строился следующим образом. Студентам, в качестве задания было предложено:

1. Внимательно прослушать рахманиновскую прелюдию соль-минор *op.23*. и выявить потенциал данного материала для гендерной педагогики и одноименного подхода в рамках его интеграции на уроках музыки в общеобразовательной школе. Основное внимание, при этом, следовало сфокусировать на методах взаимодействия с детьми в контексте обсуждения услышанного.

2. Подобрать несколько классических музыкальных произведений, обладающих высоким потенциалом для эстетического развития и воспитания обучающихся с учетом ориентации на реализацию гендерного подхода.

3. Подготовить развернутый ответ на вопрос: Какова специфика музыкального воспитания детей младшего школьного возраста на основе гендерного подхода?

Через неделю состоялся сам семинар, на котором студенты, в ходе обсуждений и презентаций, получили возможность презентовать свои педагогические решения. Перечислим наиболее оригинальные наблюдения и подходы к выполнению данного задания, сформулированные в процессе коллективного обсуждения.

1. После прослушивания, не обязательно сразу переходить к анализу. Можно предложить для прослушивания симфонический вариант этой же прелюдии, что повысит не только качество восприятия, но и, возможно, у многих детей вызовет более яркие, оформившиеся образы. Далее, можно приступать к образному анализу и историческому экскурсу.

2. Часто дети не способны выдать готовый результат без соответствующей поддержки. И здесь нам могут помочь слайды или карточки, на которых будут перечислены простые, характерные и чувственные определения музыки, ее движение и развитие. Музыка, она какая? Суровая, маршевая, веселая, грустная,

печальная, призывная, напевная, нарастающая, спокойная, танцевальная, торжественная?

3. Мы можем использовать различные фотографии, картинки или видео материалы, отражающие масштабные проявления природных стихий. Что касается прелюдии соль-минор, то на просторах *Internet* мы можем найти видео, где молодой Святослав Рихтер в годы ВОВ играет эту прелюдию для солдат советской армии на пианино, перевозимом из части в часть на грузовике, который, в свою очередь, являлся еще и сценой. Волевое и суровое лицо Рихтера в контексте военных реалий будет запоминающимся архетипом мужества и самоотверженности, согласующихся с хрестоматийными образцами маскулинности.

4. Прелюдия имеет понятную трехчастную форму. Вторая – лирично-напевная, часто вызывает восторг у девочек, в то время как первая и третья ближе по духу мальчикам.

По итогам обсуждения студенты пришли к выводу о том, что гендерный потенциал только одной, рассмотренной нами прелюдии, необычайно высок и может быть использован в рамках реализации гендерного подхода на уроках музыки. Задача же будущих педагогов – суметь не только найти, но и продемонстрировать все богатство и широту образного содержания тех или иных музыкальных произведений. Диалогичность, попытка построения знаменитого «сократического диалога», выявление мужского и женского начал в определенных музыкальных интонациях, совместный поиск образов – всё это способствует формированию культуры общения между детьми и отвечает задачам гендерного воспитания в целом.

Далее состоялось коллективное обсуждение вопроса о выявлении специфики музыкального воспитания детей младшего школьного возраста на основе гендерного подхода.

Прежде всего, нужно понимать, что музыкальное воспитание девочек и мальчиков должно осуществляться с учётом их гендерной социализации и опорой на заложенные в них природой отличия. При этом, выбор приемов и методов

обучения должен рассматриваться сквозь призму значимости произведений музыкального искусства для обучающихся разного пола, а также особенностей их восприятия.

Нынешняя система образования и воспитания не предусматривает и обходит эти различия, например:

- обучает музыке всех одинаково, преимущественно по «правополушарному способу»;
- обучение идёт в одинаковых условиях, при одинаковой подаче материала;
- учитывает общие усредненные способности к восприятию и обработке информации;
- не готовит к выполнению предписанных природой ролей и функций в жизни;
- в музыкальном воспитании гендерный подход уступает общей направленности обучения.

Как уже отмечалось выше, большая роль в гендерном музыкальном воспитании детей принадлежит учителю, для которого важно, чтобы дети, изучающие музыку, могли проявлять свои индивидуальные особенности в зависимости от возраста и пола. Этому могут способствовать слушание военных песен по характеру более близких мальчикам и спокойные, лиричные мелодии для девочек. Мировой культурой был сформирован огромный фонд музыкальных произведений, которые любой педагог может успешно использовать в своей практике. Так, например, у большинства мальчиков вызывают восторг такие шедевры фортепианного наследия как: знаменитый «Революционный» этюд Фредерика Шопена op. 10 №12 *c-moll*, этюд Скрябина op. 8 № 12 *cis-moll* или, рассмотренная выше, грозная прелюдия С.В. Рахманинова op. 23 №5 *g-moll* с мечтательной, напевной второй частью, которая скорее всего найдёт отклик в сознании девочек.

Хорошим подспорьем при исследовании данной проблемы может стать обращение к наблюдениям опытных практиков, работы которых содержат множество ценнейшей информации. Так, Д. Кирнарская, резюмируя свой



многолетний педагогический опыт, приводит следующие наблюдения: Пробудить интерес к музыкальным занятиям у мальчиков 7-12 лет всегда необычайно сложно. Это обусловлено, прежде всего, их высокой подвижностью, к тому же, музыка, как известно, не является традиционным увлечением мужчин. В большинстве случаев, когда у мальчика отсутствует интерес к обучению, мальчик, в отличие от девочки, скорее всего постарается сделать все, чтобы эти занятия прекратились. И здесь педагогу и родителям приходится использовать методы принуждения или повышения мотивации. Ключевым педагогическим условием, способствующим повышению эффективности гендерного подхода в области музыкальной педагогики, становится учет психофизиологических отличий мальчиков, что выражается в межполушарной асимметрии, необходимо четкое понимание особенностей тех или иных возрастных периодов, осторожное отношение к формирующемуся игровому аппарату. Что касается занятий вокалом, то здесь необходим особый контроль. Так, если у мальчика начинается ломка голоса (мутация), подбор репертуара и нагрузок требует особой точности, потому как ошибка может привести к потере голоса и в некоторых случаях занятия лучше вообще прекратить [75].

Прогрессивные педагоги-новаторы правомерно указывают на то, что современная система образования с ее регламентированными методами музыкального воспитания, подразумевает равные способности учащихся, а значит, требуются значительные изменения и корректировка этого существенного пробела. Как уже было сказано выше, необходимость учета психофизиологических особенностей, способностей и одаренности обучающихся является первостепенной задачей, и вопрос гендера становится здесь определяющим.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что возможность применения гендерного подхода на уроках музыки в рамках системы общего и дополнительного образования может быть реализована только через модернизацию самого процесса. Данные изменения должны найти отражение как в формах и методах обучения, так и в самом содержании, то есть в программах, планах, заданиях, сформированных с учетом гендерных и психофизиологических

особенностей детей. Кроме того, в рамках различных экспериментальных проектов могли бы быть созданы музыкальные школы с отдельным или дифференцированным обучением. Эта мера позволит обеспечить максимально благоприятную среду для усвоения не только программного минимума, но и для выявления детей-носителей неординарных способностей, которые зачастую теряются в общем потоке. Применение гендерного подхода в музыкальном воспитании видится не в бездумном желании разделить детей по половому признаку, а в создании пространства, где дети – представители каждого пола могли бы дополнять друг друга, через подбор специальных методов и способов обучения. В любом случае, реализация гендерного подхода в обучении должна быть воплощена с позиций четкого понимания социальных категорий «мужского» и «женского», где индивидуальное Я каждого учащегося заслуживает большего внимания, чем общепринятые требования к половой принадлежности.

В конце семинара студентам было дано задание разработать урок, на основе данных, полученных в ходе данного занятия.

**Экспериментальное исследование, проведенное студентами экспериментальной группы в рамках освоения спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки» (демонстрация сформированных умений и навыков)**

Одним из условий, необходимых для эффективного прохождения разработанного нами спецкурса, является одновременное прохождение педагогической практики на последних курсах обучения студентов-бакалавров в общеобразовательной школе. Учитывая данное условие, студентам было дано задание – провести самостоятельное полноценное научно-педагогическое исследование по внедрению гендерного подхода на уроках музыки и выявлению его эффективности в общеобразовательной школе. Данное исследование должно было отвечать принципам организации и изложения методически ориентированного исследования. То есть им предстояло самостоятельно, при

консультативной поддержке преподавателя, разработать цель, задачи, гипотезу исследования, диагностический инструментарий, уроки и т.д. Эта мера позволила не только выявить остаточные знания, усвоенные в процессе прохождения курса, но и продемонстрировать на практике, сформированность умений и навыков, необходимых учителю музыки. Кроме того, обучающиеся должны были получить представление о способах организации экспериментальных педагогических исследований. Далее приведем основные положения и результаты исследования, проведенного студентами экспериментальной группы.

**Цель экспериментальной работы:** выявление эффективности методики музыкального воспитания детей на основе гендерного подхода.

**Задачи:** разработать диагностический инструментарий с целью проверки уровней сформированности интереса младших школьников к урокам музыки; провести формирующий эксперимент с целью внедрения методики музыкального воспитания на основе гендерного подхода в учебный процесс; проанализировать результаты экспериментальной работы, полученные в процессе повторной диагностики уровней сформированности интереса.

В эксперименте участвовали обучающиеся 2-го «А» и 2-го «Б» классов. Контрольная группа составила 28 человек («А»), экспериментальная («Б») – 31 человек.

**Рабочая гипотеза исследования:** Применение гендерного подхода в музыкальном воспитании и обучении детей младшего школьного возраста на основе выявления их предпочтений позволит значительно повысить интерес обучающихся к урокам музыки в общеобразовательных учреждениях.

Экспериментальная работа проводилась с обучающимися на уроках музыки в школе и состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Заключительный этап.

На констатирующем этапе экспериментального исследования для выявления музыкальных предпочтений, обуславливающих степень интереса и уровень

вовлеченности обучающихся в процесс, был разработан диагностический инструментарий.

**Основными маркерами наличия интереса стали такие показатели как:**

- позитивный отклик при прослушивании;
- проявление эмоционального отношения;
- фиксация внимания;
- предпосылки для выстраивания образа и описания характера музыки.

Соответствие перечисленным показателям выявлялось посредством балльно-рейтинговой системы, где 1 балл – свидетельство низкого уровня, 2 – среднего и 3 – высокого.

Рассмотрим их более подробно.

**Низкий уровень** – отклик на прослушиваемое музыкальное произведение отсутствует, ребенок не проявляет эмоционального отношения, демонстрирует индифферентность, внимание рассеяно или переориентировано на активность, не связанную с восприятием музыки, предпосылки для выстраивания образа и описания характера музыки отсутствуют, подбор описательных образов и определений осуществляется с затруднениями даже при направляющем участии педагога.

**Средний уровень** – внимание и отклик на прослушиваемое музыкальное произведение, а также демонстрация эмоционального отношения характеризуются фрагментарным непостоянством, фрагментарно проявляются ассоциативные ряды для описания характера музыки и описательных образов, ребенок способен идентифицировать общее настроение произведения.

**Высокий уровень** – концентрация и пристальное внимание во время прослушивания музыкального произведения, ребенок проявляет явную эмоциональную вовлеченность в виде покачиваний головой, постукиваний в такт музыке, попыток имитировать дирижирование, подбор описательных характеристик не вызывает затруднений, с легкостью идентифицирует настроение музыки с визуальными образами.

Для выявления музыкальных предпочтений и исходного уровня сформированности интереса обучающихся к музыке, мы подготовили репертуарный лист из ряда разнохарактерных произведений, после прослушивания которых предполагалась общая дискуссия.

**Репертуарный лист:**

1. Соната для фортепиано №14, 1 часть *Adagio sostenuto* (фрагмент) – Л. Бетховен;
2. «Полёт шмеля» (оркестровая интермедия) – Н.А. Римский-Корсаков;
3. Вальс №2 из Музыкальных иллюстраций к повести Пушкина – Г.В. Свиридов;
4. Лето «Шторм» из цикла концертов для скрипки с оркестром – А. Вивальди;
5. «Турецкий марш» – В.А. Моцарт;
6. «Марш деревянных солдатиков» – П.И. Чайковский.

При выборе произведений мы намеренно отошли от традиционных рабочих программ, предусмотренных ФГОСом (Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской [141; 142]), так как в рамках диагностики основным ориентиром была эффектность материала, способствующая выявлению маркеров интереса.

Чтобы процесс прослушивания музыки проходил с большим интересом и вовлеченностью, нами было подготовлено оборудование, соответствующее требованиям, необходимым для обеспечения качественного звучания различных частот. Для этой цели была принесена большая портативная звуковая система «*Marshal Tufton*» с разнонаправленным звуком, с диапазоном частот от 40 до 20 000 Гц и максимальным звуковым давлением 102 *db*. Соблюдение данного условия, при кажущейся необязательности, требует внимания по целому ряду причин, среди которых первой можно назвать – наличие у многих обучающихся слуховых представлений о качественном звуке (домашние аудиосистемы, аудиосистемы в автомобиле родителей, наушники и т.д.) и неприятие звука, «обеднённого» некачественным оборудованием (к сожалению, часто в общеобразовательных школах наличествуют только бюджетные варианты систем), приводящим к разного

рода деформациям и искажениям, что в конечном итоге может давать негативный эффект.

После соблюдения этих условий, началось прослушивание музыкальных фрагментов из приведенного списка. Анализ наблюдений реакций показал, что лиричное *Adagio sostenuto* Бетховена на большую часть обучающихся произвело успокаивающий эффект. Лица мальчиков выражали сконцентрированность, что позволило выровнять эмоциональный настрой в классе, которого было сложно добиться в ходе подготовительных процедур. Последующая идентификация настроения произведения затруднений не вызвала. Большинство обучающихся идентифицировали фрагмент, как «грустный», «мечтательный», «спокойный». Резких контрастов в подборе описательно-ассоциативных образов у мальчиков и девочек выявлено не было.

«Полёт шмеля» вызвал эффект прямо противоположный в отношении отличий реакций. Если девочки на фоне общего эмоционального подъема в классе продолжали демонстрировать относительное спокойствие, то большинство мальчиков практически сразу активизировалось. Одни активно качали головой в такт музыке, другие топали ногами, размахивали руками, смеялись, вставали с мест. Идентичная реакция была получена в ходе прослушивания «Шторма» Вивальди и в меньшей степени от вальса Свиридова, который у девочек вызвал позитивные реакции и читаемую вовлеченность.

Последними произведениями для прослушивания были два марша – «Турецкий марш» и «Марш деревянных солдатиков». Детям была поставлена задача найти отличия и подобрать описательные характеристики для каждого из них. Разнообразные ответы в целом отражали основные признаки музыки: «первый марш – громкий, а второй – тихий, потому что он про игрушечных солдатиков», «здесь музыка очень чёткая», «этот марш веселее» и т.д.

Во время прослушивания музыкального материала предпринималась попытка концентрации внимания обучающихся на различных изменениях в музыкальной ткани произведений (интонации, темп, ритм, звучание инструментов и т.д.). В результате этих процессов выявлялись предпочтения мальчиков и девочек

в отношении различных выразительных средств. Вместе с этим осуществлялось закладывание навыков элементарного или первичного анализа музыкальных произведений.

Помимо слушания музыки, обучающимся было предложено ответить на несколько вопросов, преследующих две цели:

- определения отношения к урокам музыки, интереса к занятиям;
- выявления музыкальных предпочтений.

### **Опросник для обучающихся:**

1. Что такое музыка?
2. Нравятся ли вам уроки музыки?
3. Почему вам нравятся уроки музыки?
4. Какие песни вы хорошо знаете? (военные, плясовые, народные и т.д.)
5. Какая музыка вам нравится? (подвижная, весёлая, маршевая, спокойная, нежная и т.д.)
6. Какие песни вам хотелось бы разучить?
7. На каких музыкальных инструментах вы умеете играть или хотели бы научиться?

В результате проведенного анкетирования были выявлены следующие общие различия в ответах мальчиков и девочек:

- большинству мальчиков нравятся песни, связанные с военной тематикой, рэп, рок;
- большинству девочек нравятся лирические и танцевальные песни;
- уроки музыки не нравятся большинству учащихся мужского пола.

На первый вопрос большинство детей давали ответы, исходя из богатства накопленного опыта и сформировавшегося у них ассоциативного круга родственных понятий. Так, довольно часто звучали следующие ответы: «Музыка – это ноты», «Музыка – это когда инструменты играют» и т. д. Важно отметить, что принципиальных отличий в ответах мальчиков и девочек в процессе опроса не выявлено.

Ответы на второй вопрос позволяют подтвердить наличие традиционной проблемы: большинству мальчиков нравится музыка, но они не любят уроки музыки, в свою очередь, девочки отличаются большей симпатией и интересом к этому виду обучения. Не всегда можно проследить истинную причину такого отношения, но некоторая табуированность, характерная для мальчиков и мужской среды вообще, накладывает определенный отпечаток и на этот вид активности, в частности. Типичным ответом мальчиков было следующее: «Мне не нравятся старые песни, я люблю *HIP-HOP*» или «Классическая музыка скучная», «Я не люблю петь» и т. д.

8. Третий вопрос – «Почему вам нравятся уроки музыки?», – по понятным причинам, вызвал затруднение у большинства мальчиков. Девочки, напротив, отмечали различные плюсы этих уроков и, среди прочего, давали следующие ответы: «На музыке не так скучно, как на математике», «Я люблю петь».

Четвертый вопрос не вызвал затруднений. Практически все обучающиеся назвали не менее шести песен, среди которых, чаще всего повторялись «День Победы», «По дону гуляет...», «Катюша», «Во поле береза стояла» и др.

Пятый вопрос был сформулирован с целью выявления предпочтений и настроений, с которыми дети связывают слушание музыки. Ответы детей поразили своим разнообразием, однако, в целом, большинство детей любят веселую, танцевальную музыку, правда, многим мальчикам нравится музыка агрессивная, околороковая, *HIP-HOP* и военные песни (если ограничивать круг школьным материалом). У девочек большую симпатию вызывают песни лирического характера, протяжные, нежные, что не мешает им любить и подвижную, танцевальную музыку. В числе самых часто прослушиваемых и узнаваемых исполнителей, нравящихся детям, оказались следующие: *NILETTO*, Моргенштерн, *Slava Marlow*, Тима Белорусских, Даня Милохин, Клава Кока, *Gayazovs Brothers*. Вместе с тем, несколько мальчиков заявили, что им нравится группа «Ария» и «Король и шут», что скорее всего связано с тем, что они часто слышали это дома. Хотя, в целом подобный репертуар характерен скорее для подростков.



9. Поиск ответа на шестой вопрос – «Какие песни вам хотелось бы разучить?», – вызвал серьезные затруднения у большинства обучающихся. Однако самые смелые предлагали выучить песни нескольких современных исполнителей, среди которых были имена тех же Клавы Коки, *Gayazovs Brothers*, Хабиба, с широко известной песней «Ягода-малинка» и др.

10. Седьмой вопрос – «На каких музыкальных инструментах вы умеете играть или хотели бы научиться?», – также поразил разнообразием полученных ответов. Примечателен факт выявленного желания овладеть тем или иным инструментом у мальчиков (в большинстве ответов значилась гитара), которые в предыдущих вопросах демонстрировали индифферентность не только к занятиям музыкой, но и к музыке вообще. Также выяснилось, что из общего числа опрошенных только 7% учащихся посещают учреждение дополнительного образования (музыкальные школы или студии), где занимаются вокалом, обучением игре на фортепиано или гитаре, – данные направления, до сих пор являются самыми популярными в системе музыкального образования как дополнительного, так и профессионального.

Результаты диагностического исследования, полученные на констатирующем этапе, отражены в Таблице №3.

**Таблица №3. Уровни сформированности интереса к музыке у обучающихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования**

| Уровни сформированности интереса к музыке | Констатирующий этап экспериментального исследования |                                 |
|---|---|---------------------------------|
|   | Экспериментальная группа (31 человек)               | Контрольная группа (28 человек) |
| Высокий                                   | 3,2%  | 7,1%                            |
| Средний                                   | 48,4%   | 50%                             |
| Низкий                                    | 48,4%   | 42,9%                           |

Таким образом, анализ полученных результатов и наблюдений позволил сделать вывод о том, что музыкальные предпочтения девочек и мальчиков различаются, различно и их отношение к самой музыке и к музыкальным занятиям, проводимым как в школе, так и за её пределами. Выявленный уровень сформированности интереса к музыке у детей в обеих группах можно было идентифицировать как «ниже среднего».

Данная информация, собранная в ходе констатирующего этапа, позволила существенно скорректировать предварительно разработанную методику музыкального воспитания на основе гендерного подхода и внедрить ее в учебный процесс.

**Цель** формирующего этапа: внедрение методики применения гендерного подхода на уроках музыки в учебный процесс с целью выявления ее эффективности.

В формирующем эксперименте принимала участие только экспериментальная группа, которую составили 14 мальчиков и 17 девочек.

На первом этапе эксперимента были уточнены, скорректированы и конкретизированы все основные задачи исследования, а также методы, необходимые для повышения эффективности музыкального обучения детей на основе гендерного подхода.

Опираясь на данные констатирующего этапа экспериментального исследования, был разработан подробный учебно-тематический план уроков музыки. Это планирование было осуществлено с учетом интересов как мальчиков, так и девочек.

Учитывая большую предрасположенность к занятиям со стороны девочек и недостаточную мотивированность мальчиков, было принято компенсирующее данный разрыв решение – 1 раз в месяц проводить уроки, учитывающие, в большей степени, предпочтения мальчиков.

Для начала приведем краткие конспекты нескольких типовых уроков, которые были в равной степени интересны и мальчикам и девочкам. Для этих

занятий были подобраны различные темы: «8 марта», «23 февраля», «Песни военных лет», «Природные стихии в музыке», «День народного единства», «День Победы» и т.д. Кроме того, детям было предложено прослушать песни различного характера, чтобы на следующих занятиях выявить, какие песни запомнили мальчики, а какие девочки.

Рассмотрим, в качестве примера, несколько фрагментов проведенных уроков:

### **Урок 1 (фрагмент)**

1. Приветствие.

2. Разминка.

2. Распевка (2-х голосные каноны и простые 1-голосные вокальные упражнения).

3. Прослушивание песни «Первым делом самолёты» (Н. Крючков, В. Меркурьев).

4. Беседа, анализ: Какие именно образы у вас возникли во время прослушивания?

Ответы всех обучающихся можно отнести к одному ассоциативному кругу: самолёты, лётчики, мужество, смелость, победа, скорость. Если говорить о поведении детей, примечателен тот факт, что девочки отвечали спокойно, мальчики же, напротив – вставали со своих мест, активно тянули руки, возбужденно говорили и т.д.

Прослушивание следующей песни «Трус не играет в хоккей» (муз. А. Пахмутовой, слова С. Гребенников, Н. Добронравов).

– анализ ответов и поведения обучающихся: образы, рождавшиеся в процессе прослушивания, связаны с решимостью, скоростью, смелостью. Следует отметить, что прослушивание второй песни также вызвало заметно больший энтузиазм и интерес со стороны мальчиков.

Прослушивание песни «Папа подарил мне куклу» (слова Г. Горбовского, музыка А. Морозова).

– анализ ответов и поведения учащихся: образно-ассоциативная картина: спокойствие, нежность, мягкость. Отметим, что при обсуждении этой песни, особую активность проявили именно девочки, в то время как мальчики, в основном, воздерживались от ответов.

Прослушивание «Песни мамонтенка» (слова Д. Непомнящего, муз. В. Шаинского).

– анализ ответов и поведения обучающихся: превалирующая активность девочек и в ответах, и в поведении.

Данный урок достаточно ярко демонстрирует важность внимания к подбору материала на основе гендерных различий. Выдаваемые детьми реакции, в подавляющем большинстве случаев, существенно рознятся в зависимости от пола ребенка.

## **Урок 2 (фрагмент)**

Через неделю состоялся следующий урок с тем же классом.

После разминки и вокальных упражнений обучающимся был задан вопрос о песнях, прослушанных на прошлом занятии. Результаты, как и предполагалось, были следующими:

– песни «Трус не играет в хоккей» и «Первым делом самолёты» с особым энтузиазмом вспомнила мужская часть класса;

– песню «Папа подарил мне куклу» и «Песню мамонтенка», вспомнили девочки.

Далее детям было предложено прослушать песню: «Вместе весело шагать» (музыка В. Шаинского, слова М. Матусовского).

Прослушивание показало практически одинаковый интерес со стороны всех обучающихся. В связи с интересом и симпатией к данному материалу, детям было предложено разучить эту песню. В ходе репетиционных процессов была отмечена эмоциональная отзывчивость как у мальчиков, так и у девочек.

Для повышения мотивации и интереса мальчиков к занятиям музыкой в течении года 1 раз в месяц проводились тематические уроки вне учебного плана. Так, в мае был проведен урок «Песни военных лет».

**План-конспект урока:****Тема:** Песни военных лет.**Цель урока:** знакомство обучающихся с песнями военных лет.**Задачи:**

- пробуждение интереса обучающихся к истории родины;
- формирование патриотических чувств;
- формирование способности осмысления деятельности и поведения в коллективе.

**Тип урока:** освоение нового материала**Формы работы:** индивидуально-групповая**Оборудование:**

- компьютер;
- колонки;
- проектор;
- гитара;
- фонограммы песен «День Победы», «Священная война», речь Левитана, видеоряд с песней «Эх, дороги!».

**Ход урока:**

1. Приветствие.
2. Разминка.
3. Сразу после разминки громко звучит песня «День Победы».
4. Обучающимся задается вопрос на знание этого произведения. Почти все знают данную песню (во время прослушивания многие подпевали). На просьбу охарактеризовать прослушанную музыку обучающиеся откликаются достаточно активно, особенно мальчики. Ассоциативно-образный ряд был представлен следующими словами: светлая, веселая, победа, война, праздник, солдаты, парад, весна, ветераны.
5. Слушание речи Левитана. Краткий рассказ о ВОВ.
6. Слушание песни «Священная война» и истории ее создания.
7. Обсуждение.

В ходе обсуждения наблюдался особый интерес и энергетический подъем со стороны мальчиков. Девочки также демонстрируют активность, но с заметно меньшим эмоциональным откликом. В качестве эксперимента было принято решение включить видеоряд к песне не сразу, а только после первого куплета. Это мера позволила не только повысить вовлеченность детей в предлагаемый материал, но также привлечь внимание тех, кто изначально демонстрировал индифферентность к происходящему.

8. Видеоряд с песней «Эх, дороги!».

9. Обсуждение.

В ходе обсуждения было отмечено, что девочки, как это обычно бывает, работают заметно активнее мальчиков, они приводят более широкий ассоциативно-образный ряд.

10. Повторное прослушивание и разучивание песни «День Победы» в ходе репетиционного процесса.

**Итог урока:** Обучающиеся не только познакомились с историческим наследием нашей Родины и выучили новую песню, но также они сумели продемонстрировать консолидацию относительно вопросов, касающихся событий 1941-1945 годов и трагических событий, связанных с Великой Отечественной Войной. Активность и интерес со стороны мальчиков на протяжении всего урока были устойчиво высокими.

На **заключительном этапе исследования** была проведена повторная диагностика уровней сформированности интереса к музыке у обучающихся двух групп. Полученные результаты отражены в Таблице №4.

**Таблица №4. Уровни сформированности интереса к музыке у обучающихся контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе исследования**

|   |   |
|---|---|
| Уровни сформированности интереса к музыке | Заключительный этап экспериментального исследования |
|---|---|

|         | Экспериментальная группа<br>(31 человек) |                   | Контрольная группа<br>(28 человек) |                   |
|---------|--|-------------------|------------------------------------|-------------------|
|         | Констатирующий<br>этап                   | Заключит.<br>этап | Констатирующий<br>Этап             | Заключит.<br>этап |
| Высокий | 3,2%                                     | 25,8%             | 7,1%                               | 7,1%              |
| Средний | 48,4%                                    | 64,5%             | 50%                                | 60,8%             |
| Низкий  | 48,4%                                    | 9,7%              | 42,9%                              | 32,2%             |

Как видно из Таблицы №4, уровень интереса к музыке значительно повысился в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе он остался практически неизменным.

Экспериментальное исследование подтверждает, тезис о том, что музыкальные предпочтения мальчиков и девочек различны. Но если учитывать индивидуальные интересы обеих групп, то интерес к занятиям музыкой заметно повышается у всех.

Так, на констатирующем этапе, уроки музыки нравились 30% мальчиков, на результирующем этапе эксперимента, показатели активности и желания заниматься на уроках музыки среди мальчиков повысились до 80%. Показатели среди девочек так же повысились, благодаря консолидации и формированию совместных интересов с мальчиками.

Таким образом, полученные результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной методики.

В заключении, на основе собственного опыта и опыта педагогов-практиков студентами экспериментальной группы было выделен ряд рекомендаций, адресованных учителям музыки. Несмотря на некоторую наивность формулировок, большая часть рекомендаций имеет определенную практическую ценность. Приведем основные из них.

1. Каждый ребёнок, будь то мальчик или девочка, помимо гендерных различий, владеет присущими только ему особенностями, мышлением, восприятием. Поэтому на уроках музыки нужно постараться выявить эти предрасположенности.

2. Когда в пример мальчикам приводят девочек или наоборот, стоит учитывать, что подобное сравнение не совсем удачно, поскольку известно, что даже биологический возраст у девочек, как правило, выше, чем у ровесников мальчиков.

3. В работе с детьми необходимо учитывать, тот факт, что восприятие любых ситуативных условий у мальчиков и девочек происходит различно, они по-разному слышат, понимают, чувствуют, смотрят и анализируют всё, с чем встречаются на своём пути.

4. Когда обучение детей одного пола ведётся педагогом противоположного пола, то мало пригодно сравнение своего, детского опыта восприятия, для ученика это не имеет практической пользы.

5. Когда мальчику даётся задание, например, по решению какой-либо задачи, стоит обратить внимание на то, чтобы в этой задаче был вложен смысл поиска решения, а не копирование принципа решения с ранее уже решённых задач.

6. Когда девочкам трудно решить задачу по музыке, например, подобрать образы или описать характер, необходимо им помочь в ее решении, объяснив принцип выполнения задания. В дальнейшем обучение строится на самостоятельном нахождении путей решения, без использования заранее готовых шаблонов.

7. При разучивании песен в общеобразовательной школе или пьес в музыкальной школе, следует не только рассказывать, но и стараться сразу показывать детям, как необходимо исполнять произведение. Это особенно применимо к мальчикам.

8. Мальчики довольно чувствительны, и это стоит помнить при разговоре или оценкой происходящего. Слова, негативно оценивающие его пение или игру на



музыкальном инструменте, могут вызвать отрицательные эмоции у мальчика, даже если внешне это никак не проявляется.

9. Девочка поймёт, в чём её ошибка, если с ней её обсудить. Это подтверждает практика работы с детьми не только на уроках музыки в школе, но и в музыкальной школе за инструментом. Слишком сильное эмоциональное воздействие без разбора может стать причиной зажатости. После этого игра на инструменте может стать хуже, чем была ранее, поскольку излишнее напряжение отражается на работе пальцев, движении всей рукой и т.д. Обсуждение с мальчиками также необходимо, но в этом случае всегда нужно добавлять игровой компонент, который исключит угрозу подавления.

10. Если мальчик совершил какой-то проступок, то при разговоре с ним следует кратко указать на то, в чём причина вашего недовольства. Если этого не делать, то, скорее всего, мальчик не будет воспринимать информацию уже потому, что ему непонятно, чем обосновано такое поведение, возникает эмоциональный перегруз.

11. В случаях накопленной усталости, девочкам свойственны капризы, не имеющие, на первый взгляд, веских оснований. Мальчики, в этом случае, демонстрируют интеллектуальное истощение. Ругать обучающихся за это крайне неэффективно.

12. Не следует сравнивать обучающегося с другими. Необходимо хвалить даже за малые успехи.

Анализ выполненной работы убедительно демонстрирует, что знания, умения и навыки, полученные и сформированные студентами в ходе освоения спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки» активно применялись ими на практике. Следует обратить особое внимание на то, что данное решение позволило достичь сразу несколько целей: студенты получили не только набор компетенций по реализации гендерного подхода в своей профессиональной деятельности, но также обрели представление о способах организации экспериментальных педагогических исследований, что для полноценного профессионального развития в современной системе образования особенно важно.

Ведь успешность педагогической практики неразрывно связана не только с пониманием структуры изложения методических материалов, но также с необходимостью владения навыками облекать в теоретическую форму результаты своей практической деятельности.

**На заключительном этапе** исследования была проведена повторная диагностика уровней готовности студентов к реализации гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе. Данная диагностика проводилась посредством привлечения того же инструментария, который был использован на констатирующем этапе исследования (написание эссе, прохождение двух тестов и разработка урока с применением гендерного подхода), с тем лишь отличием, что при оценке учитывались результаты исследовательской работы, проведенной студентами в ходе прохождения производственной педагогической практики в общеобразовательной школе.

Анализ текстов эссе, написанных студентами для выявления уровня соответствия рефлексивно-оценочному компоненту готовности применения гендерного подхода в экспериментальной группе, показал несоизмеримо больший качественный прирост. Приведем одну из цитат: «В своей повседневной жизни мы часто формируем образ идеального результата относительно себя, своих возможностей, поведения и реакций окружающих нас людей. Мы не всегда соотносим результат с действиями, но часто даём им оценку, пытаемся выявить чужие и собственные ошибки, задаемся вопросами, «обращаемся назад». Все это является неотъемлемой частью рефлексии, как формы самопознания и самоконтроля. Раньше я, как и большинство людей, часто путала рефлексию и «самокопание». Однако, сейчас я понимаю разницу. Для адекватной оценки и качественной рефлексии нужна честность и надситуативное мышление. В контексте педагогики данные положения обретают особую значимость, что справедливо как для научной педагогической деятельности, так и для практической. Ведь в обоих случаях мы имеем дело с многомерным конструктом, определяющим подбор, обработку и передачу информации, ориентированной на обучение и воспитание, где педагог, совмещая функции организатора и

руководителя, обязан подвергать анализу и контролю не только процесс, но и самих учеников, а также себя. Таким образом, диалогическая природа рефлексии вообще и профессиональной педагогической рефлексии в частности, во многом, определяется через взаимодействие личного и зеркального «Я». Кроме того, для осуществления эффективной педагогической деятельности педагогу просто необходим навык обращения к таким когнитивным ресурсам как ситуативное и надситуативное мышление, что, в свою очередь, также неотделимо от рефлексии – важнейшего условия продуктивной педагогической деятельности. Только в ходе прохождения педпрактики в школе, работая с детьми, я поняла, насколько важным для педагога является навык профессиональной рефлексии».

Если рост показателей экспериментальной группы относительно показателей контрольной в тесте «Гендерный подход в педагогике» логичен и может быть объяснён тем, что студенты экспериментальной группы прослушали спецкурс и усвоили достаточные знания по предмету, восполнив обнаружившиеся на начальном этапе пробелы, то смещение ценностных ориентиров, выявленных в результате прохождения теста Рокича, на заключительном этапе, сильно контрастируют. Так, ориентиры контрольной группы, в целом, остались без видимых изменений, в то время как в экспериментальной группе наметился значительный отход от эгоцентрических позиций.

В отношении разработанных уроков, также наметился значительный сдвиг только у студентов экспериментальной группы. Их разработки демонстрировали понимание не только принципов планирования и организации урока музыки, но и понимание педагогических условий, необходимых для успешной реализации гендерного подхода в реальной практике.

Для подтверждения эффективности разработанной модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки, нами были применены методы статистической обработки результатов исследования. В качестве основы была взята работа Д.А. Новикова «Статистические методы в педагогических исследованиях», рекомендованная российской академией образования [121]. В ней содержатся все ключевые методы

измерений, применяемые для анализа данных педагогических экспериментов различной сложности. Ценность данной работы заключается в том, что автором приведены результаты анализа диссертационных исследований по педагогике, где обращение к тем или иным математическим методам осуществляется некорректно или неправомерно.

В случае с нашим исследованием, где в эксперименте участвуют две группы – экспериментальная и контрольная, а значит, это две независимые выборки, рекомендуется использование следующего алгоритма: сначала следует рассчитать основные статистические показатели, затем определить достоверности и различия характеристик этих выборок. Таким образом мы можем понять насколько различны качественные состояния обеих групп на каждом из этапов. Приведем основные расчеты.

Процесс проверки и выявления уровня соответствия критериям готовности к реализации гендерного подхода, также как и на констатирующем этапе исследования, производился и оценивался с ориентацией на трехуровневую структуру, внутри которой были определены *высокий, средний* и *низкий* уровни, соответственно. Для каждого уровня соответствия был предусмотрен один из трех интервалов 10-ти балльной системы, где интервал от 9 до 10 баллов свидетельствовал о высоком уровне готовности к применению гендерного подхода, интервал от 6 до 8 – о среднем и от 1 до 5 – о низком уровне рассматриваемой готовности. В Таблице №5 приведены результаты диагностики студентов на констатирующем и заключительном этапах. Здесь же мы видим соотношение полученных баллов в каждой из групп, участвовавших в эксперименте.

**Таблица №5. Шкала отношений полученных баллов за выполнение заданий на констатирующем и заключительном этапах эксперимента**

| Констатирующий этап<br>экспериментального<br>исследования |                       | Заключительный этап<br>экспериментального<br>исследования |                       |
|---|-----------------------|---|-----------------------|
| Экспериментальная<br>Группа                               | Контрольная<br>группа | Экспериментальная<br>Группа                               | Контрольная<br>группа |
| 6   | 6                     | 8   | 7                     |

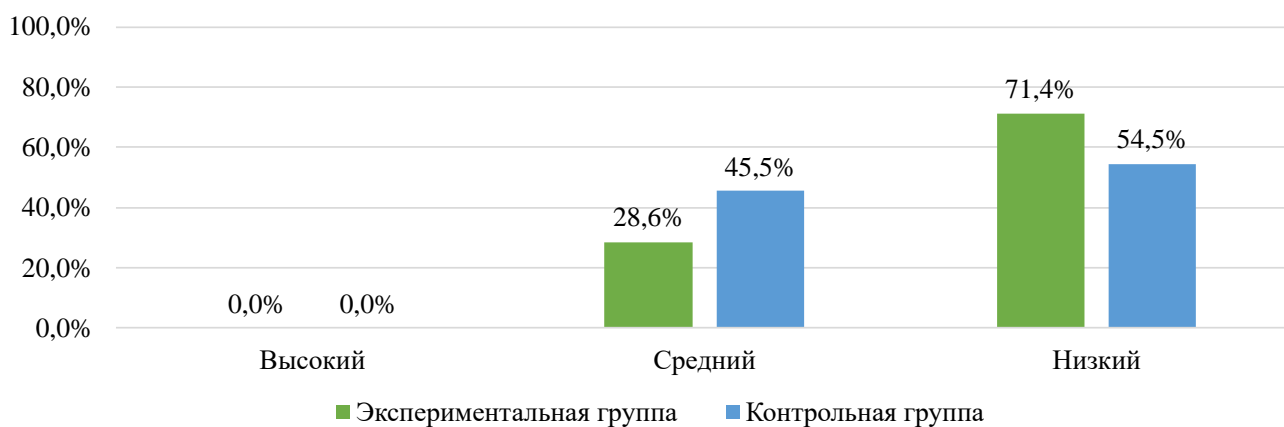
|   |   |    |   |
|---|---|----|---|
| 7 | 7 | 6  | 8 |
| 8 | 7 | 10 | 6 |
| 7 | 8 | 9  | 3 |
| 5 | 6 | 6  | 5 |
| 5 | 4 | 7  | 6 |
| 4 | 5 | 6  | 4 |
| 3 | 5 | 9  | 7 |
| 3 | 4 | 7  | 6 |
| 4 | 3 | 6  | 6 |
| 1 | 4 | 9  | 8 |
| 4 |   | 10 |   |
| 5 |   | 8  |   |
| 5 |   | 8  |   |

Для удобства, приведенное распределение баллов, полученных в результате диагностики обеих групп на констатирующем и заключительном этапе, следует выразить в процентном соотношении. Результаты анализа данных показателей, выраженных в процентах, сведены в Таблицу № 6.

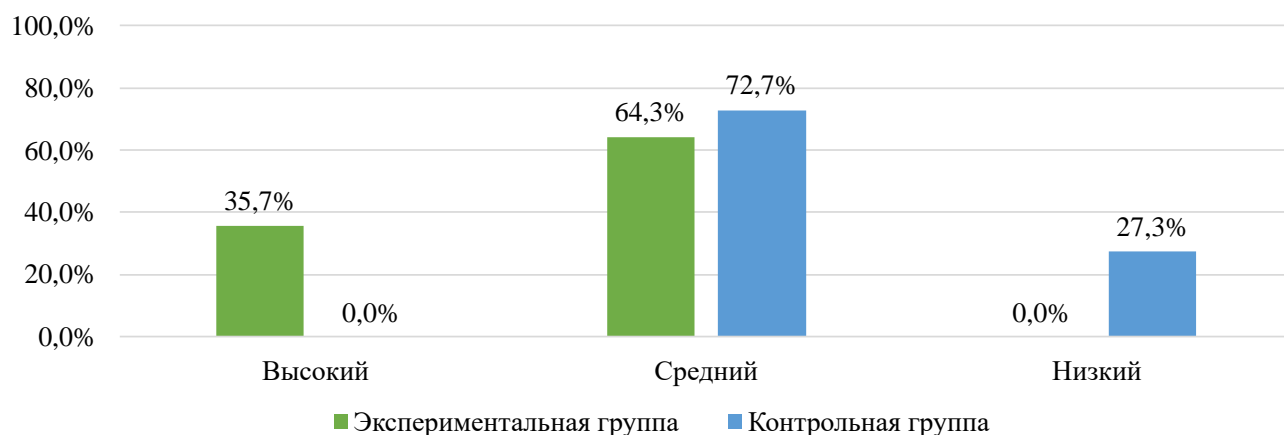
**Таблица №6. Результаты измерений в процентах**

| Уровень готовности | Констатирующий этап         |                       | Заключительный этап         |                       |
|--------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
|                    | Экспериментальная группа, % | Контрольная группа, % | Экспериментальная группа, % | Контрольная группа, % |
| Высокий            | 0,0%                        | 0,0%                  | 35,7%                       | 0,0%                  |
| Средний            | 28,6%                       | 45,5%                 | 64,3%                       | 72,7%                 |
| Низкий             | 71,4%                       | 54,5%                 | 0,0%                        | 27,3%                 |

Эти же данные, для большей наглядности изменений, можно рассмотреть в пространстве диаграмм на Рисунке 21.



констатирующий этап эксперимента



заключительный этап эксперимента

*Рисунок 21. Уровни готовности обеих групп на констатирующем и заключительном этапах исследования.*

На этом этапе, в соответствии с рекомендациями Д.А. Новикова, возникает необходимость произвести расчет статистических показателей для шкалы отношений. Для этого необходимо найти следующие показатели:

- среднее арифметическое выборки;
- выборочная дисперсия.

Их расчет производится по следующим формулам:

$$\bar{x} = \frac{1}{N}(x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_{n-1} + x_n) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i,$$

$$D_x = \frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2, \text{ где } N (M) \text{ – это рассматриваемая выборка (одна из групп),}$$

$\bar{x}$  ( $\bar{y}$ ) – среднее арифметическое, а  $D_x$  ( $D_y$ ) – выборочная дисперсия.

Результаты произведенных расчетов отражены в Таблице №7.

**Таблица №7. Результаты расчёта основных статистических показателей**

| Показатель    | Констатирующий этап      |                    | Заклочительный этап      |                    |
|---------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
|               | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| Среднее       | 4,786                    | 5,364              | 7,786                    | 6,000              |
| Дисперсия     | 3,412                    | 2,455              | 2,181                    | 2,400              |
| Объем выборки | 14                       | 11                 | 14                       | 11                 |
|               | N                        | M                  | N                        | M                  |

На основе этих данных формируются гистограммы с демонстрацией зависимости частоты попадания элементов выборки от диапазона значений.

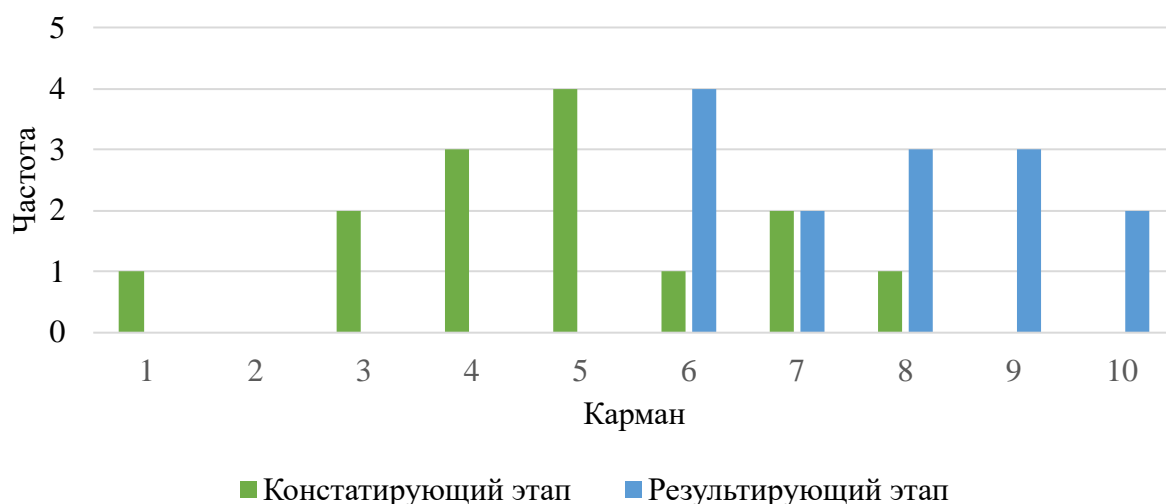


Рисунок 22. Гистограмма частоты баллов в экспериментальной группе.

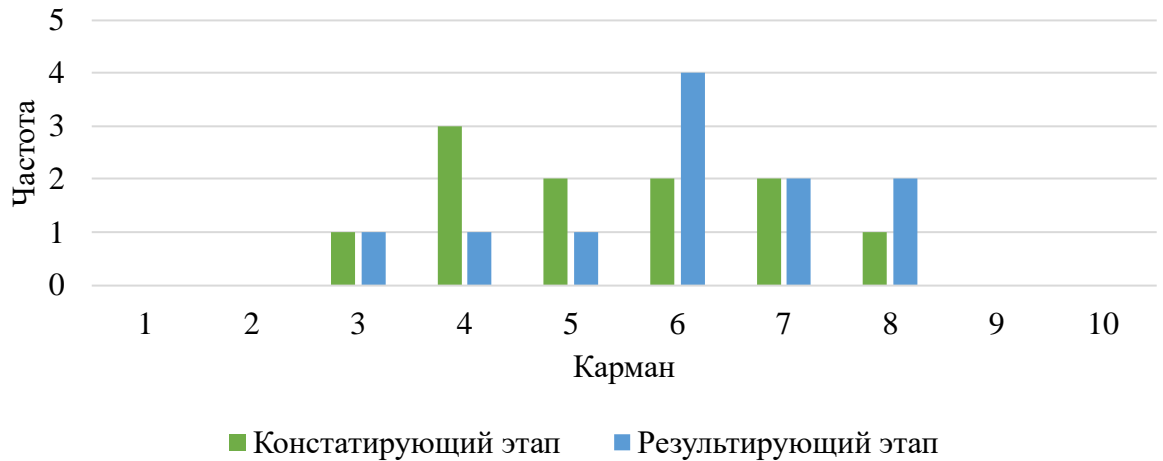


Рисунок 23. Гистограмма частоты баллов в контрольной группе.

Далее рекомендуется произвести определение достоверностей и различий характеристик обеих выборок на каждом из двух этапов. Для этого необходимо выбрать один из статистических критериев, среди которых наиболее часто используются такие критерии как  $t$ -критерий Стьюдента, критерий Крамера-Уэлча или критерий Вилконсона-Манна-Уитни. Нами были выбраны два последних, так как с помощью критерия Крамера-Уэлча можно проверить гипотезу о равенстве средних обеих выборок, а критерий Вилконсона-Манна-Уитни даёт возможность проверки гипотезы о идентичности выборок по всем показателям.

Таблица №8. Расчет основных показателей

|                        |          |             |          |             |          |             |          |
|------------------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| Среднее                | 4,785714 | Среднее     | 5,363636 | Среднее     | 7,785714 | Среднее     | 6        |
| Стандартная ошибка     | 0,493681 | Стандартная | 0,472377 | Стандартная | 0,394726 | Стандартная | 0,467099 |
| Медиана                | 5        | Медиана     | 5        | Медиана     | 8        | Медиана     | 6        |
| Мода                   | 5        | Мода        | 4        | Мода        | 6        | Мода        | 6        |
| Стандартное отклонение | 1,847184 | Стандартное | 1,566699 | Стандартное | 1,476929 | Стандартное | 1,549193 |
| Дисперсия выборки      | 3,412088 | Дисперсия   | 2,454545 | Дисперсия   | 2,181319 | Дисперсия   | 2,4      |
| Эксцесс                | 0,194225 | Эксцесс     | -0,98381 | Эксцесс     | -1,3707  | Эксцесс     | 0,034722 |
| Асимметричность        | -0,14733 | Асимметри   | 0,212762 | Асимметри   | 0,093802 | Асимметри   | -0,59171 |
| Интервал               | 7        | Интервал    | 5        | Интервал    | 4        | Интервал    | 5        |
| Минимум                | 1        | Минимум     | 3        | Минимум     | 6        | Минимум     | 3        |
| Максимум               | 8        | Максимум    | 8        | Максимум    | 10       | Максимум    | 8        |
| Сумма                  | 67       | Сумма       | 59       | Сумма       | 109      | Сумма       | 66       |
| Счет                   | 14       | Счет        | 11       | Счет        | 14       | Счет        | 11       |
| Уровень надежности     | 1,066532 | Уровень на  | 1,052523 | Уровень на  | 0,852753 | Уровень на  | 1,040762 |



Для нахождения эмпирического критерия Крамера-Уэлча используется следующая формула:

$$T_{эмп} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}},$$

с уже известными нам по предыдущим расчетам объемам выборок  $M$  и  $N$ , их средних  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  и дисперсии  $D_x$  и  $D_y$ .

Для нахождения эмпирического значения Вилконсона-Манна-Уитни используется следующая формула:

$$W_{эмп} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M (N + M + 1)}{12}}},$$

Все расчеты были произведены в программе *Microsoft Excel*. Результаты отражены в Таблице №9.

**Таблица №9. Критериальные коэффициенты**

| Критерий                               | Констатирующий этап | Заключительный этап     |
|--|---------------------|-------------------------|
| <i>Критерий Крамера-Уэлча</i>          |                     |                         |
| $T_{эмп}$                              | 0,845               | 2,919                   |
|  | нулевая гипотеза    | альтернативная гипотеза |
| <i>Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни</i> |                     |                         |
| $W_{эмп}$                              | 0,930               | 3,120                   |
|  | нулевая гипотеза    | альтернативная гипотеза |

На констатирующем этапе  $T_{эмп} = 0,845$  меньше критического значения  $T_{0,05} = 1,96$ , следовательно характеристики выборок совпадают на уровне значимости 0,05. Однако на заключительном этапе  $T_{эмп} = 2,919 > T_{0,05} = 1,96$ , это значит, что достоверность различий обеих выборок на заключительном этапе равна 95%.

То же самое можно сказать и на основе результатов оценки выборок по критерию Вилконсона-Манна-Уитни, где на констатирующем этапе  $W_{эмп} = 0,930$  меньше критического значения  $W_{0,05} = 1,96$ , из чего следует, что соблюдена нулевая

гипотеза и выборки совпадают (для уровня значимости 5%). В то время как на заключительном этапе  $W_{эмп} = 3,120 > W_{0,05} = 1,96$ , а значит достоверность различий рассматриваемых выборок после внедрения и апробации методики также составляет 95%.

На основании этих данных мы можем заключить, что качественное состояние контрольной и экспериментальной групп до внедрения спецкурса в образовательный процесс экспериментальной группы, в целом, идентичны, в то время как на заключительном этапе они демонстрируют существенные различия, а значит эти изменения являются следствием внедрения спецкурса.

Таким образом, можно констатировать, что показатели рассматриваемой готовности студентов обеих групп к концу года претерпели изменения. Однако, значимыми можно назвать только изменения в экспериментальной группе. Так, если на констатирующем этапе ни один из студентов экспериментальной группы не сумел продемонстрировать высокие показатели готовности к применению гендерного подхода на уроках музыки, то на заключительном этапе этому уровню готовности соответствовали уже 35,7% группы (5 человек), в то время как в контрольной группе, занимавшейся по обычной программе, по окончании эксперимента высокий уровень соответствия выявлен не был ни у одного из студентов.

Стоит отметить, что к проведению самостоятельной исследовательской работы по выявлению эффективности гендерного подхода на уроках музыки в ходе прохождения педагогической практики были привлечены только 5 из 14 студентов экспериментальной группы. Именно они продемонстрировали высокий уровень сформированности профессиональной готовности к реализации гендерного подхода. Это подтверждает выдвинутый нами тезис о необходимости соблюдения принципа практикоориентированности, как важнейшего педагогического условия, способствующего максимально эффективному закреплению полученных знаний, а также формированию умений и навыков. Вместе с тем, показатели остальных 9 студентов также заметно повысились. Каждый из них смог предоставить

разработки уроков с применением гендерного подхода и продемонстрировать экспертность в вопросах, касающихся его интеграции в педагогическую практику.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что разработанная модель формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки и входящий в неё спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки» демонстрируют доказанную эффективность, подтверждённую результатами апробации, а значит цель экспериментальной работы, осуществленной в рамках данного исследования, можно считать достигнутой.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

Опытно-экспериментальное исследование по апробации методики формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный. В ходе эксперимента в естественный образовательный процесс обучения студентов-бакалавров был интегрирован авторский спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», разработанный в рамках соответствующей модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода.

В экспериментальной работе приняло участие 25 студентов-бакалавров, обучающихся на кафедре музыкального образования. Из них в экспериментальную группу вошли 14 человек, в контрольную 11. Контрольная группа в формирующем эксперименте участие не принимала.

На констатирующем этапе эксперимента были определены: цель экспериментальной работы, задачи необходимые для ее достижения, выявлена

актуальность изучаемой проблемы в педагогической практике, собраны данные, необходимые для анализа сложностей, возникающих в процессе обучения детей в общеобразовательной школе.

Было установлено, что на фоне очевидной необходимости применения гендерного подхода в педагогике, существует дефицит эффективных методик и отсутствие соответствующих предметов и курсов, читаемых студентам в рамках профессиональной подготовки.

Для выявления уровня сформированности профессиональной готовности обучающихся к реализации гендерного подхода на уроках музыки был разработан диагностический инструментарий с четкими критериями и показателями, соответствующими следующим компонентам готовности (мотивационно-аксиологический, когнитивно-праксеологический и рефлексивно-оценочный). Процесс проверки уровня соответствия перечисленным критериям производился и оценивался с ориентацией на трехуровневую структуру, внутри которой были определены *высокий, средний и низкий* уровни, соответственно. В результате данной диагностики большая часть участников экспериментального исследования продемонстрировала низкие показатели сформированности профессиональной готовности к реализации гендерного подхода. Не было выявлено ни одного студента, продемонстрировавшего высокий уровень готовности ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Полученные результаты позволили скорректировать авторскую методику, внедряемую на формирующем этапе эксперимента.

Знания, умения и навыки, освоенные и сформированные обучающимися в ходе прохождения спецкурса реализовывались во время педагогической практики в общеобразовательной школе. Таким образом, был соблюден не только принцип практикоориентированности, для достижения которого студенты должны были провести свое собственное исследование и апробацию инструментов гендерного подхода на уроках музыки, но и заложенные в модели принципы научной обоснованности и системности. Данное решение можно определить как эффективный экспериментальный метод-концепцию «исследование в

исследовании». Её основным достоинством является то, что результаты этой работы позволяют судить о эффективности разработанной нами методики и спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки», исходя из результатов двойной проверки.

На заключительном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровней готовности студентов к реализации гендерного подхода на уроках музыки в школе. Диагностика проводилась посредством привлечения того же инструментария, который был использован на констатирующем этапе исследования. Показатели уровня готовности выросли в обеих группах. Однако, изменения в контрольной группе, не проходившей спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», в целом, незначительны, в то время как показатели в экспериментальной группе увеличились существенно. Это позволяет говорить о доказанной эффективности разработанного спецкурса и авторской модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результатом анализа психолого-педагогической литературы по вопросу исследования стал вывод о том, что гендерный подход в педагогике – это сложный педагогический процесс, базирующийся на принципиальной необходимости соблюдения специальных педагогических условий, конструируемых на основе достижений из разных областей научного знания и сформированных с ориентацией на достижение результата посредством учета индивидуальных проявлений гендерных особенностей обучающихся. Гендерный подход может быть реализован во множестве форм музыкальной деятельности. Однако, в области музыкального образования данной проблемой интересуется довольно узкий круг специалистов, а преподаватели музыкальных дисциплин опираются, в основном, на эмпирические наблюдения, не владея научно подкреплёнными методиками. В этой связи методический инструментарий, накопленный отдельными педагогами-практиками и учеными-исследователями по вопросу гендерного воспитания, должен быть систематизирован и использован в процессе подготовки будущих учителей музыки.

Педагогический потенциал музыкального искусства и современной культуры в формировании гендерных стереотипов школьников огромен, но недооценён. Исходя из тезиса о том, что в основе игровой потребности современного ребенка лежат такие привлекающие характеристики как иммерсивность – когнитивное погружение в моделируемую реальность, этот инструмент можно рассматривать как основополагающий. Стремление к иммерсивности может быть выделено в качестве основы для поиска решений, направленных на повышение вовлеченности ребенка в различные творческие инициативы, сопровождающие образовательный процесс, ведь когнитивное погружение в моделируемое пространство события и исторический контекст сопровождается закреплением образов и архетипов, влияющих на формирование поведенческой модели. Дети, вовлеченные в

творческую активность через песню и многочисленные музыкально-ритмические интерактивы, имеют больше шансов на формирование традиционной поведенческой модели, присущей их биологическому полу, так как в процессе этого вовлечения расширяется круг их представлений о данном вопросе, что в конечном итоге помогает им в принятии собственного пола. Общепринятые интересы девочек в характерном подражании взрослым раскрываются через игровые вариации на тему материнства, моды, хозяйственных дел. Для мальчиков же характерны игровые сценарии, позволяющие проявить и выразить смелость, отвагу, геройство, мужские взаимоотношения в делах, сражениях, работе. Гендерные аспекты коммуникации детей в рамках данной схемы направлены на то, чтобы на занятиях музыкой, мальчики усваивали, закрепляли и совершенствовали в поведенческой сфере навыки ведущего партнера, для чего может быть использован целый ряд различных инструментов, особенно эффективным в этом отношении может быть танец. Всё это может способствовать формированию таких качеств как: смелость, упорство, ответственность, справедливость. Для девочек, напротив, появляется возможность проявления и усвоения таких качеств, как грациозность, легкость, изящность.

Несмотря на очевидность интереса к проблеме гендерного воспитания в системе общего образования, система высшего образования, игнорируя потребности времени, до сих пор продолжает готовить педагогов по сложившемуся «околосоветскому» типу. Это связано, прежде всего, с тем, что современные ВУЗы делают основной упор на формирование компетенций в рамках профиля выпускника, к тому же вопрос гендерного воспитания остается наименее разработанным, то есть не имеет единой концепции, положения которой были бы изложены в курсе конкретной дисциплины, посвященной гендерной педагогике, с возможностью применения их на практике.

Эффективность применения гендерного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе может быть обеспечена созданием специальных педагогических условий, что, в свою очередь, требует от педагога сформированной готовности к их конструированию и применению гендерного подхода. Успешность

внедрения гендерного подхода на уроках музыки во многом зависит и от того, как сам педагог воспринимает обучающихся того или иного пола, с какими личными предубеждениями он подходит к этому вопросу, каковы его ожидания относительно моделей поведения детей-представителей пола.

Педагогическая среда в лице готовящихся и практикующих педагогов нуждается в актуальном, действенном, научно-обоснованном методическом инструментарии по реализации гендерного подхода в обучении детей, в том числе, детей младшего школьного возраста, на уроках музыки. Для восполнения этого пробела на основе анализа литературы по проблеме исследования, мониторинга современного образования в сфере педагогики, а также собственного эмпирического опыта, нами была разработана и экспериментально апробирована педагогическая модель, включающая спецкурс «Гендерное воспитание детей на уроках музыки».

Разработанная модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки представляет собой взаимообуславливающее единство всех структурных элементов. Это позволяет констатировать её соответствие таким характеристикам как: системность, наглядность, структурность, интегративность, функциональность и прогностичность. В четырех дидактических блоках (целевой, содержательный, методологический, организационно-деятельностный) прописаны и логично выстроены: цель, задачи, подходы, принципы, методы, компоненты готовности, а также формы обучения и основное содержание образовательного процесса.

Для выявления уровня сформированности профессиональной готовности обучающихся к реализации гендерного подхода на уроках музыки был разработан диагностический инструментарий с четкими критериями и показателями, соответствующими следующим компонентам готовности (мотивационно-аксиологический, когнитивно-праксеологический и рефлексивно-оценочный). Процесс проверки уровня соответствия перечисленным критериям производился и оценивался с ориентацией на трехуровневую структуру, внутри которой были



определены *высокий, средний и низкий* уровни, соответственно. В результате данной диагностики большая часть участников экспериментального исследования продемонстрировала низкие показатели сформированности профессиональной готовности к реализации гендерного подхода. Не было выявлено ни одного студента, продемонстрировавшего высокий уровень готовности ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Полученные результаты позволили скорректировать авторскую методику, внедряемую на формирующем этапе эксперимента.

Знания, умения и навыки, освоенные и сформированные обучающимися в ходе прохождения спецкурса реализовывались во время педагогической практики в общеобразовательной школе. Таким образом, был соблюден не только принцип практикоориентированности, для достижения которого студенты должны были провести свое собственное исследование и апробацию инструментов гендерного подхода на уроках музыки, но и заложенные в модели принципы научной обоснованности и системности. Данное решение можно определить как эффективный экспериментальный метод-концепцию «исследование в исследовании». Её основным достоинством является то, что результаты этой работы позволяют судить об эффективности разработанной нами методики и спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки», исходя из результатов двойной проверки.

На заключительном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровней готовности студентов к реализации гендерного подхода на уроках музыки в школе. Диагностика проводилась посредством привлечения того же инструментария, который был использован на констатирующем этапе исследования. Показатели уровня готовности выросли в обеих группах. Однако, изменения в контрольной группе, не проходившей спецкурс «Гендерное воспитание детей средствами музыки», в целом, незначительны, в то время как показатели в экспериментальной группе увеличились существенно. Это позволяет говорить о доказанной эффективности разработанного спецкурса и авторской

модели формирования готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки.

Таким образом, проведенное опытно-экспериментальное исследование полностью подтвердило гипотезу о том, что процесс формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки будет эффективным при условии создания и внедрения в учебный процесс авторской модели и включенного в неё спецкурса «Гендерное воспитание детей средствами музыки», структуру которого составляют лекционные, семинарские и практические занятия (в рамках педпрактики).

Дальнейшая перспектива исследования может быть раскрыта через разработку вопросов, касающихся применения гендерного подхода в рамках подготовки педагогических кадров смежных направлений.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева, Т. Ю. Дифференцированный подход к мальчикам и девочкам – важное условие эффективности учебно-воспитательной работы в школе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Ю. Абаева. – Ташкент, 1970. – 26 с.

2. Абдуллин, Э. Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Прометей, 2003. – 167 с.

3. Абдуллин, Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – Москва : Музыка, 1990. – 205 с.

4. Абраменкова, В. В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 103-120.

5. Абубикирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // Общественные науки и современность. – 1996. – №6. – 209 с.

6. Агеев, В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. 1987. – № 2. – С. 152-157.

7. Адищев, В. И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX-начала XX в.: теория, концепции, практика: Монография / В. И. Адищев. – Москва : Музыка, 2007. – 232 с.

8. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ., А. А. Валеева и Р. А. Валеевой (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978) / А. Адлер. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 448с.

9. Акимова, М. К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – Москва : Знание, 1992. – 80 с.
10. Акисов, В. Р. К проблеме реализации гендерного подхода в современном музыкальном образовании / В. Р. Акисов // Социальные и культурные практики в современном Российском обществе: инициатива, партнёрство, стратегия развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – С. 3-11.
11. Акисов, В. Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В. Р. Акисов, Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XVII Международной научно-практической конференции. – Москва : МГИК, 2020. – С. 377-385.
12. Акисов, В. Р. Педагогические стратегии гендерного воспитания в сфере музыкального образования: вызовы времени и условия социокультурной трансформации / В. Р. Акисов // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. Т. 5, № 6. – С. 114-123.
13. Акисов, В. Р. Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к реализации гендерного подхода на уроках музыки / В. Р. Акисов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 228-233.
14. Акисов, В. Р. Формирование гендерной идентичности и гендерный подход в современной педагогике: философско-культурологический аспект проблематики / В. Р. Акисов // Искусство и образование. – 2023. – № 6(146). – С. 144-149.
15. Акишина, Е. М. Современные тенденции художественного образования как ответ социокультурным вызовам / Е. М. Акишина // МНКО. №1(86). – Барнаул: Концепт, 2021. – С. 30-32.
16. Алиев, Ю. Настольная книга школьного учителя-музыки / Ю. Б. Алиев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.: ноты. – (Библиотека учителя музыки).

17. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей / В. П. Анисимов. – М., 2004. – 251 с.

18. Ануфриева, Н. И. Методические основы формирования сценической культуры у будущих эстрадных вокалистов = Methodological Bases of Stage Culture Formation in Future Variety Vocalists / Ануфриева Н. И., Булкина Е. В. // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2020. – Том 19, N 2 (155). – С. 113-120.

19. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для пед. институтов по спец. 2119 Музыка и пение / О. А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1983. – 221 с.

20. Арутюнова, Л. А. Пути и средства воспитания мальчиков и девочек в семье (на материале Армянской ССР) / Л. А. Арутюнова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1988. – 28 с.

21. Асатрян, О. Ф. Самоуправление как путь создания школьного вокального ансамбля // подготовка педагога-музыканта-воспитателя в контексте вызовов современности: монография / под. редакцией О. Ф. Асатрян; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: Риц МПГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1587-8. – текст: электронный.

22. Асатрян, О. Ф. технологическое сопровождение процесса подготовки студентов к реализации дополнительного образования детей средствами музыкального искусства (на примере деятельности научно-практического центра художественного образования МГПИ), в книге: подготовка кадров к реализации дополнительного образования детей средствами искусства в условиях региона. Монография под ред. Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой. Саранск, 2018. – С. 76-91.

23. Асафьев, Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей / В кн: Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. – Л., 1973. – С. 91-92.

24. Базарный, В. Ф. Дитя человеческое. Психология развития и регресса / В. Ф. Базарный. М., 2009. – 328 с. – URL: <http://rummuseum.ru/portal/node/2784> (Дата обращения 12.01.2022).

25. Бахотская, М. А. Развитие идей гендерного воспитания детей дошкольного возраста в России и за рубежом / М. А. Бахотская, Т. В. Кротова, Е. А. Сурудина // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 6. – С. 69-76.

26. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – Москва : Эксмо, 2015. – 640 с.

27. Белоусенко, М. И. Значение гигиены голоса в профессиональном становлении музыканта-вокалиста / М. И. Белоусенко, И. Ф. Стародубцева // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. – С. 217-220.

28. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем / Пер. с англ. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.

29. Бендас, Т. В. Гендерные исследования личности / Т. В. Бендас // Вопросы психологии. 2000. – №1. – С. 23-26.

30. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Москва : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

31. Биддалф, С. Воспитание мальчишек: Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами / С. Биддалф / пер. с англ. И. А. Литвиновой. – Москва : РИ-ПОЛ классик, 2005. – 224 с.

32. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 2000. – 382 с.

33. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

34. Блок, О. А. Творческое воображение как фактор развития обучающихся-вокалистов / О. А. Блок, Е. Чжан // Образование и культурное пространство. – 2022. – № 3. – С. 37-42.

35. Блок, О. А. Проторительная концепция обучающихся музыкантов-исполнителей: аспекты анализа / О. А. Блок // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 148-150.
36. Бреслав, Г. М. Половые различия и современное школьное образование / Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан // Вопросы психологии. 1990. – № 2. – С. 64-69.
37. Бужигеева, М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. – № 8. – С. 29-35.
38. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. Москва : Педагогика, 1987. – 400 с.
39. Вашетина, О. В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США: дис... канд. пед. наук. – Казань, 2011. – 188 с.
40. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 416 с.
41. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. Якиманской И. С., Москва : Педагогика, 1989. – 221 с.
42. Волошина, Н. К. Опыт полоролевой социализации мальчиков и девочек в условиях параллельно-раздельного обучения и воспитания // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). – С. 72-78.
43. Воронина, О. А. Философия пола // Философия: учебник / под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. М., 1998. – 238 с.
44. Воронцов, Д. В. Гендерная психология общения. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008. – 134 с.
45. Воуба, В. Г. Методические аспекты изучения творчества русских композиторов-романтиков в общеобразовательной школе / Воуба В. Г. // Романтизм в контексте современной культуры: к 220-летию Франца Шуберта: коллективная монография / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт музыки, театра и хореографии, кафедра музыкального воспитания и образования. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 244-263.
46. Воуба, В. Г. Формирование личностных универсальных учебных действий младших подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе

средствами современных педагогических технологий / Воуба В. Г. // Научное мнение. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 158-163.

47. Вульф, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – Москва : УРАО, 1997. – 288 с.

48. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – Москва : Педагогика, 1982-1984. Т. 4. – 432 с.

49. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному! Руководство для педагогов и родителей / пер. с англ. – Москва : ООО «Издательство Астрель»; «Издательство АСТ», 2004. – 301 с.

50. Гельвеций, К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. А. Гельвеций. – Москва: Соцэкгиз, 1938. – 484 с.

51. Гемаддиев, Д. И. Специфика современных педагогических исследований в сфере обучения эстрадно-джазовому вокалу: философско-культурологический аспект // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве, 2023. №8. – С. 245-250.

52. Гендер // Тезаурус терминологии гендерных исследований. – URL: [http://www.owl.ru/gender/Lexsim\\_files/0023.htm](http://www.owl.ru/gender/Lexsim_files/0023.htm) (Дата обращения: 23.12.2022 г.)

53. Гендер // Социологический словарь [Электронный ресурс] <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/e/gender.html> Дата обращения: (21.16. 2022 г.).

54. Гендерный подход // Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]: <http://insai.ru/slovar/gendernyi-podkhod-0> (Дата обращения: 17.01.2022 г.).

55. Геодакян, В. А. Эволюционная логика дифференциации полов // Природа. 1983. № 1. – С. 70-80.

56. Горшкова, Т. А. Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ульяновск., 2010. – 210 с.

57. Градусова, Л. В. Гендерная педагогика: учебное пособие. – Москва : Флинта: Наука, 2011. – 176 с.



58. Гродзенская, Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – Москва : Просвещение, 1969. – 77 с.
59. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе: учебное пособие / Н.И. Гуткина. – 3-е изд. – Москва : Академический Проект, 2004. – 184 с.
60. Доронова, Т. Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду. Пособие для дошкольных образовательных учреждений. – Москва : Просвещение, 2008. – 132 с.
61. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 1983. – 356 с.
62. Дьячкова, Н. А. Гендерный подход в обучении школьников // Молодой ученый. 2014. – №20.2. – С. 14-15. – URL <https://moluch.ru/archive/79/13998/> (Дата обращения: 11.06.2022).
63. Евтушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2008. – 191 с.
64. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологя – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – Санкт-Петербург : Тускарора, 2001. – 263 с.
65. Ерофеева, Н. Ю. Гендерный аспект управления в образовании: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Великий Новгород, 2001. – 40 с.
66. Жан-Жак Руссо. Сочинения. – Калининград: Янтарный сказ, 2001. – 416 с.
67. Жаркимбаева, Д. Б. Функции гендерного сознания // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 25 (354). Философия. Социология. Культурология. Вып. 35. – С. 59-62.
68. Здравомыслова, Е. А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Материалы Первой

- Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96».  
– Москва : МЦГИ, 1997. – 274 с.
69. Иванов, В. В. Чет и нечет: Ассиметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. – Москва : Сов. радио, 1978. – 184 с.
70. Ильин, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Лидер, 2010. – 688 с.
71. Исаев, Д. Н. Психосоматические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : «Питер», 2000. – 512 с.
72. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1989. – С. – 264.
73. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ростов на Дону, 2006. – 61 с.
74. Каркищенко, Е. А. Гендерные стереотипы: дискурсные средства формирования и репрезентации в коммуникативном поведении подростков: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Москва: МГУ, 2013. – 271 с.
75. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
76. Клёцина, И. С. Психология гендерных отношений: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 45 с.
77. Климай, Е. В. Современные тенденции в музыкальном образовании // Высшее образование в России. – 2009. № 7. – С. 169-173.
78. Клименко, Н. С. Гендерная инкультурация в современном российском обществе (на материале мужского военизированного и женского гимназического образования): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Красноярск, 2019. – 192 с.

79. Ключко, О. И. Интегративная теория гендерного подхода в социальном познании: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Саранск, 2009. – 35 с.

80. Коломинский, Я. С. Мальчики и девочки. Знание – сила. – Москва : Владос, 2001. – 289 с.

81. Коменский, Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Составители В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика. – 1989. – 134 с.

82. Кон, И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Alma-mater / Вестник высшей школы. 2001. – №11. – с. 35-41.

83. Кон, И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – Москва : Просвещение, 1989. – 254 с.

84. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саратов, 2005. – 22 с.

85. Корноухов, М. Д. Вопрос, оставшийся без ответа (Уроки Эдуарда Борисовича Абдуллина) / М. Д. Корноухов // Музыкальное искусство и образование. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 118-128.

86. Корноухов, М. Д. Выпускные квалификационные работы как качественно новый уровень осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности / М. Д. Корноухов // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 141-156.

87. Коростылева, Н. Н. Гендерный конфликт как разновидность социальных конфликтов: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. – Воронеж, 1998. – 183 с.

88. Кравцова, И. Б. Гендерный подход в обучении и воспитании [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uchmet.ru> (Дата обращения: 04.03.2023).

89. Кудрявцева, Е. А. Педагогические особенности нравственного воспитания девочек старшего дошкольного возраста: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1992. – 22 с.

90. Куинджи, Н. Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или...? // Биология в школе. 1998. – № 2. – с. 17-20.

91. Куинджи, Н. Н. Гендерное воспитание в школах – помощь в решении демографической проблемы в России // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2008. – № 5. с. 183-187.

92. Куинджи, Н. Н. Здоровьесберегающие возможности гендерных педагогических технологий на примере отдельного обучения девочек / Н.Н. Куинджи, Е. Д. Лапонова // Образование и здоровое развитие учащихся: материалы Всерос. форума с междунар. участием: в 3 ч. – Москва : Ключ-С, 2005. Ч. 3. – С. 77-80.

93. Кукулите, Т. Г. Развитие проблемы половой дифференциации в отечественной и зарубежной психологии / Т. Г. Кукулите // Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1993. - 23 с.

94. Лейтес, Н. С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: № 21960 / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т психологии. – М., 1970. – 31 с.

95. Липатова, С. Д. Использование гендерного подхода в разработке содержания учебной литературы по педагогике: Дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 199 с.

96. Локк, Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. /Дж. Локк. – Москва : Мысль, 1988. – 668 с. – (Филос. Наследие. Т.103). – С.407-614.

97. Лунин, И. И. Культурно-исторические аспекты психологии пола / И. И. Лунин // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии. – Москва, Ленинград, 1986. – С. 50-62.

98. Майковская, Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений /Л. С. Майковская. – Москва : Музыка, 2006. – 111 с., нот.

99. Майковская, Л. С. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы / Л. С.

Майковская, А. П. Мансурова // Искусство и образование. – №4 (108). – 2017. – С.67-74.

100. Майковская, Л. С. Модель формирования профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности /Л. С. Майковская, Ю. Н. Мавродина // Искусство и образование. 2018. – №3 (113). – С.95-104.

101. Майковская, Л. С. Приёмы и методы проблемного обучения в фортепианной педагогике /Л. С. Майковская, Д. Ю. Кодинцева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 341-343.

102. Майковская, Л. С. Опыт осмысления потенциала музыки и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников / Л. С. Майковская, В. Р.Акисов // Искусство и образование. – 2021. –№ 6 (134). – С.170-176.

103. Майковская, Л. С. Роль музыкального образования в сохранении этнокультурного наследия /Л. С. Майковская // Bulletin of the international centre of art and education. – 2022. – №1. – С.6-19.

104. Макаренко, А. С. Собр. соч. в 4-х томах, Том 4. Книга для родителей. – Москва, 1987. – С. 254-256.

105. Малинковская, А. В. Категориальная триада стиль – творческий метод-индивидуально-типологический статус как методологическая основа изучения искусства музыканта-исполнителя / А. В. Малинковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2017. – № 1(17). – С. 13-32.

106. Мансурова, А. П. Межпредметный потенциал музыки как условие повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Искусство и образование. – 2016. – №6 (104). – С. 46-56.

107. Мариупольская, Т. Г. Генезис и функции традиций в области музыкальной культуры и искусства. М., Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2012. – Но 1-2. – С. 88-93.

108. Мариупольская, Т. Г. Подготовка педагога-музыканта для общеобразовательной школы: прошлое и настоящее (из истории музыкального

факультета МПГУ) // Наука и школа. – 2015. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagoga-muzykanta-dlya-obschebrazovatelnoy-shkoly-proshloe-i-nastoyashee-iz-istorii-muzykalnogo-fakulteta-mpgu> (дата обращения: 14.02.2022).

109. Машков, К. Ю. Формирование готовности будущего тренера к реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2019. – 181 с.

110. Медушевский, В. О музыковедении, достойном гениальной музыки, как актуальной задаче нашего времени. // Методологическая функция христианского мировоззрения в музыкознании. М.; Уфа, 2007. – С. 3.

111. Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: Материалы XVII Международной научно-практической конференции /Под науч. ред. Л. С. Майковской, А. П. Мансуровой. – Москва : МГИК, 2020. – 408с.

112. Мелик-Пашаев, А. А. Для чего нужно искусство в школе? / А. А. Мелик-Пашаев // Школа 2100. Пути модернизации начального и среднего образования / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М., 2002. – Вып. 6. – С. 63-74.

113. Мудрик, А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании /А. О. Мудрик // Воспитательная работа в школе. 2003. – №5. – С. 15-25

114. Музыкальное образование в школе / Под ред. Л. В. Школяр. – Москва, 2001 – 154 с.

115. Мухина, В. С. Возрастная психология: феномен развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип /В.С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

116. Надолинская, Л. В. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование /Т.В. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30-35.

117. Надолинская, Т. В. Технологии музыкального образования. Учебное пособие / Т.В. Надолинская. – Москва : Инфра-М, –2023. – 231 с.

118. Надолинская, Т. В. Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики /Т.В. Надолинская // Образование и наука. 2013. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-v-kontekste-istorii-filosofii-kultury-i-pedagogiki> (дата обращения: 14.09.2022).

119. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1980. – С. 91-110.

120. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: Монография. 2-е изд.-е, испр. и доп. / Е.В. Николаева. – Москва : ООО Ритм, 2009. – 408 с.

121. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) /Д.А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

122. Осеннева, М. С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник / М. С. Осеннева. – Москва : Академия, 2014. – 272 с.

123. Перетягина, Н. Целостное образование и перспективы его развития: гендерный подход /Н. Перетягина, Г. Добшикова //Социальная педагогика в России. 2013. № 6. – С. 21-29.

124. Перлова, Ю. В. Развитие гендерной компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста /Ю.В. Перлова / Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1. – С. 115-119.

125. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: учебник и практикум для вузов / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп.– Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 380 с.

126. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 4: пер с древнегреч. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1994. – 830 с.

127. Плисенко, Н. В. Генезис половой идентификации в дошкольном возрасте / Н. В. Плисенко // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.– 25 с.

128. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с.

129. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности /В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

130. Попова, Л. В. Гендер // Социальная психология. Словарь под. ред. М.Ю. Кондратьева [Электронный ресурс]: <http://insai.ru/slovar/gendernyi-podkhod-0> (Дата обращения: 02.02.2022)

131. Потапюк, Л. Н. Гендерный аспект воспитания студенческой молодёжи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета /Л.Н. Потапюк. – 2012. – № 2 (9). – С. 246-249.

132. Радзивилова, М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации: дис... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999. – 177 с.

133. Радзивилова, М. А. Структура гендерной компетентности педагога / М. А. Радзивилова // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 4. – С. 5-10.

134. Рапацкая, Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки /Л.А. Рапацкая. – Москва : Прометей, 1991. – 193 с.

135. Рерке, В. И. Интернет-зависимость младших подростков: изучение и организация профилактики / В. И. Рерке, Я. А. Портная // ОмГУ. 2021. №2. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-mladshih-podrostkov-izuchenie-i-organizatsiya-profilaktiki> (дата обращения: 09.11.2022 г.).

136. Решетников, П. Гендерные школы /П. Решетников //Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 217-220.

137. Рыков, С. Л. Гендерные исследования в педагогике /С. Л. Рыков // Педагогика. –2001. – с. 17-22.

138. Сабиров, Р. Наука – «бесполой» школе / Р. Сабиров //Народное образование. – 2002. – №6. – С. 79-87.

139. Семенов, В. Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2016. – 24 с.



140. Семёнова, Л. Э. Становление ребёнка как гендерного субъекта на этапах раннего онто и дизонтогенеза /Л. Э. Семенова. – Н. Новгород: НГПУ, 2009. – 308 с.

141. Сергеева, Г. П. Поурочные разработки. «Музыка». 1-4 классы / Г. П. Сергеева // В сб.: «Уроки в начальной школе». Пособие для учителя. – М., 2002 – 2005. – 132 с.

142. Сергеева, Г. П. Материалы к аттестации по предмету «Музыка» / Г. П. Сергеева // Аттестация учителей предметов художественно-эстетического цикла: «Музыка». «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура». Методические рекомендации. Вып. 8. Отв. ред. Л. Я. Олиференко. – Москва, 2001 – С. 4-30.

143. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.

144. Словарь античности / сост. Й. Ирмшер, Р. Йоне; пер. с нем. В. И. Горбушин, Л. И. Грацианская, И. И. Ковалева, О. Л. Левинская; ред.: В. И. Кузищин (отв. ред.), С. С. Аверинцев, О. Л. Левинская, М. Л. Гаспаров и др. – Москва : Прогресс, 1989. – 704 с.

145. Словарь гендерных терминов /Под ред. А. А. Денисовой. – Москва : Информация –XXI век, 2002. – 256 с.

146. Смирнова, А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / А. В. Смирнова. – Нижний Новгород, 2005. – 222 с.

147. Старчеус, М. С. Музыкальная одаренность /М. С. Старчеус // Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва : Академия, 1996. – 416 с.

148. Столярчук, Л. И. Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации: Учебн. пособие /Л. И. Столярчук. – Волгоград: Перемена, 1997. – 231 с.

149. Столярчук, Л. И. Ценностные приоритеты гендерного образования /Л. И. Столярчук, И. А. Столярчук // Европа и современная Россия. Интегративная

функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы IX Междунар. науч. конф., 18 – 19 августа 2012 г., Мадрид. – М: МАНПО. 2012. – с. 172-176.

150. Стулова, Г. П. Дидактические основы обучения пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. П. Стулова. – Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 80 с.

151. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения в 3 т., т. 1. / В. А. Сухомлинский. Москва : Педагогика, 1979. – 167 с.

152. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М., 1971. – 113 с.

153. Тагильцева, Н. Г. Художественное общение в полихудожественном воспитании обучающихся в учреждениях общего и дополнительного образования / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 95 с.

154. Тараканова, В. В. Стиль семейного воспитания и особенности общения дошкольника со сверстниками. // В. В. Тараканова, К. А. Слабожанинова / Муниципальное образование: инновации и эксперимент, – 2012. – № 5. – С.75-78.

155. Тарасов, Г. С. Педагогика в системе музыкального образования: Учеб. пособие по курсу «Педагогика» для студентов муз. вузов / Г. С. Тарасов. – Москва : Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1986. – 46 с.

156. Татаринцева, Н. Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2011. – 192 с.

157. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий – М., 1961. – 16 с.

158. Ткаченко, И. Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста / И. Ткаченко // Школьный психолог. – 2004. – №14. – С. 24-28.

159. Торопова, А. В. НОМО-MUSICUS в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. Монография. / А. В. Торопова. – Москва : Граф-Пресс, 2008. – 288 с.

160. Туровец, Н. Р. Междисциплинарный подход в подготовке магистров-музыкантов на современном этапе /Н. Р. Туровец // Вестник КГИК. – 2016. – № 4. – С. 9.

161. Туровец, Н. Р. Сущность и содержание проектно-развивающих технологий в процессе музыкального обучения школьников /Н. Р. Туровец, Л. В. Лужная // Вестник КГИК. 2016. № 4. – С. 16.

162. Уколова, Л. И. Культурная музыкальная среда как фактор развития аналитических способностей личности / Л. И. Уколова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4-3. – С. 128-131.

163. Уланова, М. К. Гендерный подход в обучении иностранному языку старших дошкольников в условиях ДОО: на материале английского языка /М.К. Уланова. – М. 2008. – 159 с.

164. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения/ Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861) / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. – 461 с.

165. Уэст, К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерманн // Хрестоматия к курсу «Основы гендерных исследований». – М, 2000. – С. 80 – 87.

166. Феттер, П. З. Развитие исследовательской компетентности педагога-музыканта в контексте освоения магистерской программы «Музыкально-компьютерные технологии» /П. З. Феттер // Музыкальное искусство и образование. 2018. №4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-pedagoga-muzykanta-v-kontekste-osvoeniya-magisterskoj-programmy-muzykalno-kompyuternye> (дата обращения: 25.01.2023).

167. Харлова, Е. Л. Гендерный подход к организации учебно-воспитательного процесса в системе дополнительно образования детей / Е. Л. Харлова // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2009. – № 1. – С. 120-121.

168. Хасан, Б. И. Пол и образование: Анализ конфликтов половозрастной идентификации. / Б. И. Хасан, Г. М. Бреслав. Красноярск: Издательство КрГУ, 1996. – 174 с.

169. Хасбулатова, О. А. Гендерное образование в Ивановском государственном университете: этапы становления, перспективы развития / О. А. Хасбулатова, Н. Б. Гафизова // Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Иваново, 24 – 25 июня 2003 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. – С. 242-245.

170. Хилько, М. Возрастная психология: конспект лекций /М. Хилько, М. Ткачева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5780920/> (Дата обращения: 20.04.2022 г.).

171. Хоф, Р. Возникновение и развитие гендерных исследований /Р. Хоф // Хрестоматия к курсу «Основы гендерных исследований». – М. 2001. – С. 93-99.

172. Хризман, Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. – Москва : Линка-пресс, 1998. – 184 с.

173. Целковников, Б. М. Мироззренческие убеждения педагога-музыканта (поиск смысла в диалоге с наукой, искусством, самим собой): учеб пособие / Б. М. Целковников. – Москва : МПГУ, 1998. – 156 с.

174. Чекалина, А. А. Гендерная психология: Учебное пособие /А. А. Чекалина. – Москва : Ось, 1989; 2009. – 240 с.

175. Черватюк, П. А. Современная школа и вуз: требования к профессиональной подготовке педагога-музыканта и новые возможности сотрудничества / П. А. Черватюк, А. П. Мансурова // Искусство и образование. 2017. № 1 (105). – С. 51-58.

176. Черватюк, П. А. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами музыки как педагогическая проблема / П. А. Черватюк, А. П. Мансурова // Искусство и образование: методология, теория, практика. 2018. Т. 1. – С. 174-180.

177. Черватюк, П. А. Готовность педагога к реализации образовательных технологий как ключевое требование современного института образования: к проблеме категориальной идентификации / П. А. Черватюк, Л. С. Майковская,

А. П. Мансурова // Bulletin of the international centre of art and education. 2020. №1. – С.4.

178. Черниговская, Т. Как научить мозг учиться? /Т. Черниговская [Электронный ресурс]: <http://spbu.ru/about/university/announcements/events/22569-v-spbgu-v-ramkakh-iii-sankt-peterburgskogo-mezhdunarodnogo-kulturnogo-foruma-obsudili-printsipy-mezhdistsiplinarnogo-obrazovaniya> (Дата обращения: 19.09.2022 г.).

179. Чернявская, Н. Э. Гендерное воспитание: исторический аспект / Н. Э. Чернявская, Н. В. Киреева, И. В. Жилин // Вестник БГТУ имени В. Г. Шухова. 2013. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernoe-voospitanie-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 13.09.2023 г.).

180. Чернявская, Н. Э. Педагогические взгляды (монография) / Н. Э. Чернявская, М. К. Цебрикова. – Белгород: БГИКИ, 2010. – 152 с.

181. Шалаева, Л. Г. Гендерная социализация в образовании: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06. / Л. Г. Шалаева. – Саратов, 2003. – 215 с.

182. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – Москва : Педагогика, 1975. – 199 с.

183. Шиянов, Е. Н. Педагогика: Общая теория образования / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь. 2007. – 636 с.

184. Школяр, Л. В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения): дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Школяр. – М., 1999. – 348 с.

185. Шнырова, О. В. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: сборник материалов Международной летней школы / О. В. Шнырова. – Изд-во Ивановский государственный университет, 2002 – 293 с.

186. Штылева, Л. В. Фактор пола: гендерный подход и анализ /Л. В. Штылева. – Москва : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

187. Штылёва, Л. В. Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике / Л. В. Штылева // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2. – С. 91-98.

188. Штылева, Л. В. Гендерные исследования в школьном образовании / Л. В. Штылева // Педагогика. 2017. – № 3. – С. 57-64.

189. Штылева, Л. В. Гендер и педагогика: проблемы согласования языка / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. 2009. № 4. – С. 66-75.

190. Штылева, Л. В. Какие идеи лежат в основе экспериментов с раздельным образованием в современной российской школе? / Л. В. Штылева // Мир образования – образование в мире. 2009. № 3. – С. 86-97.

191. Щербакова, А. И. Аксиологический аспект музыкальной педагогики / А. И. Щербакова // Аксиосфера музыкальной педагогики: сб. науч. ст./ Моск. гос. пед ун-т, Стерлитамак. гос. пед ин-т; под общ. ред. И. Е. Карпухина. – Москва : Стерлитамак, 2002. – С.33-40.

192. Щирин, Д. В. К вопросу о классификации музыкальных произведений по сложности восприятия / Щирин Д. В. // Педагогика и искусство в современной культуре: научные и научно-методические статьи по материалам Третьей всероссийской педагогической конференции, Санкт-Петербург, 27-28 февраля 2020 г. / Санкт-Петербургское отделение Объединения педагогов фортепиано "ЭПТА", Санкт-Петербургский центр развития духовной культуры при поддержке Комитета по культуре и туризму Ленинградской области. – Санкт-Петербург, 2020. – Выпуск 3. – С. 312-318. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42575157>.

193. Щирин, Д. В. О педагогике восприятия музыки в образовательном процессе музыкальных учебных заведений = On Pedagogy of Music Perception in the Educational Process of Music Educational Institutions / Щирин Д. В. // Педагогический журнал. – 2022. – Том 12, N 2-1. – С. 629-636.

194. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии, 1971, №4. – С. 6-20.

195. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Флинта; Прогресс, 2006. – 352 с.

196. Явгильдина, З. М. Использование фольклора в музыкальном образовании: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / З. М. Явгильдина. – Казань: КФУ, 2012. – 110 с.

197. Ярская-Смирнова, Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план /Е. Р. Ярская-Смирнова// Международный альманах гендерных исследований. – Минск, 2000. – С. 6-9.

198. Ярская-Смирнова, Е. Р. Неравенство или мультикультурализм? / Е. Р. Ярская-Смирнова // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 102-109.

199. Becker, E. The Denial of Deat. Free Press. – First Free Press Paperbacks Edition, 1997. – 336 p.

200. Hirdman, U. The Gender Sistem // Moning on New Perspective on the Womens Movement. 1991. – 243 p.

201. Howe, N, Strauss, W. Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus (2nd ed.). Great Falls: LifeCourse Associates, 2008. – 100 p.

202. Lauretis, T. Technologies of Gender. – Bloomington, 1987. S. 633. – 352p.

203. Maddi, S., Hess M. Personality hardiness and success in bas ketball //International journal of sport psychology. – 1992. – No4. – P. 360-368.

204. Madeleine, A. Gender equality, pedagogy and citizenship: Affirmative and transformative approaches in thr UK. University of Cambrige. – URL: [http://www.researches.net/publication/.249634071\\_Gender\\_equality\\_pedagogy\\_and\\_citizenship\\_Affirmative\\_and\\_transformative\\_approaches\\_in\\_the\\_UK](http://www.researches.net/publication/.249634071_Gender_equality_pedagogy_and_citizenship_Affirmative_and_transformative_approaches_in_the_UK).

DOI:10.1177/1477878506064539 (дата обращения 22.11.2022 г.).

205. McCrindle, M. Generation Alpha [Электронный ресурс]. – URL: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf> (дата обращения 17.11.2022 г.)

206. Mussen, P. H., Conder J. J., Kagan-J. Child development and personality. – N.Y., 1963. – 631 p.

207. Renkl, Alexander (2006): Lernen durch Lehren. In: Detlef Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3.Auflage. Weinheim 2006, S. 416-420.

208. Smith-Laing, Tim. *An Analysis of Jacques Derrida's Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences*, – The Macat Library, 2018. – 112 p.

209. Unger, R. K. *Impertect Reflections of Reality: Psychology Constructs of Gender // Making a Difference: Psychology a. the Construction of Gender*. New Haven; L. 1990. – P. 102-149.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

«Песенка мамонтёнка»

## ПЕСЕНКА МАМОНТЕНКА

Музыка В. ШАИНСКОГО

*Среднее*  
*mf* **B**

По-се-не-му ма-рю и за-ле-ной зем-ле глы-

-бу в на-бе-лом сво-ем ко-реб-ле, на

бе-лом сво-ем ко-реб-ле, на бе-лом сво-ем ко-реб-

-ле. Ме-ня на пу-га-ют и вол-ны, и ве-тер! Глы-

-бу в ко-дин-ствен-ной ма-ме на сва-те! Глы-

-бу в сквозь вол-ны и ве-тер к в-дин-ствен-ной ма-ме на

сва-те! Глы-бу в сквозь вол-ны и ве-тер к в-

-дин-ствен-ной ма-ме на сва-те!

## Приложение 2

## «Пилоты»

**ПИЛОТЫ**

Из кинофильма «Небесный тихоход»

Слова А. ФАТЪЯНОВА

Музыка В. СОЛОВЬЕВА-СЕДОГО

Умеренно G D7

Мы, дру-зья, — пе-ре-лет-ны-с

G H7

пти-цы, толь-ко был наш од-ним не-хо-

E7 Am E7

-рош: на зем-ле не у-спе-ли же-

Am C#°

-нить-ся, а на не-бе же-ны не най-

D7 *Привет* G

дешь. По-то-му, по-то-му что мы пи-

Am D7

ло-ты, не-бо наш, не-бо наш ро-ди-мый

G E7

дом. Пер-вым де-лом, пер-вым

Am

де-лом са-мо-ле-ты. — Ну, а

E7 H7 E7

де-вуш-ки? — А де-вуш-ки по-том.

## Приложение 3

«Вместе весело шагать»


## ВМЕСТЕ ВЕСЕЛО ШАГАТЬ

Из кинофильма "И снова Анискин"

Слова М. Матусовского

В. Шаинский

Весело *Привет*  $\S$



Вме-сте ве-се-ло ша-гать по про-сто-рам, по про-

сто-рам, по про-сто-рам! И, ко-неч-но, рас-пе-вать луч-ше хо-ром, луч-ше

17 *Fine* *Zapев* *mf*

хо-ром, луч-ше хо-ром! 1.Спой - ка с на-ми, пе-ре - пел-ка, пе - ре - пе-лоч-ка,  
2.В не - бе - сах за-ри по - лос-ка за - по - ло-щет-ся,  
3.Нам счаст - ли - ву - ю тро-пин-ку выб-рать на-доб-но,

24

раз и - гол - ка, два и - гол - ка - бу-дет е - лоч-ка! Раз до-щеч-ка, два до -  
раз - бе - рез - ка, два бе - рез-ка - бу-дет ро-щи-ца! Раз до-щеч-ка, два до -  
раз дож - дин - ка, два дож - дин-ка - бу-дет ра-ду-га! Раз до-щеч-ка, два до -

30

щеч - ка - бу - дет ле-сен-ка! Раз-сло - веч - ко, два сло - веч - ко - бу - дет  
щеч - ка - бе - дет ле-сен-ка! Раз сло - веч - ко, два сло - веч - ко - бу - дет  
щеч - ка - бе - дет ле-сен-ка! Раз сло - веч - ко, два сло - веч - ко - бу - дет

33 *f* 1. 2. 3. 4. 15 *Привет*  $\S$

пе - сен - ка! Вме - сте //ка! Вме - сте  
пе - сен - ка!  
пе - сен - ка!

После возвращения на  $\S$  до Fine

## Приложение 4

## «Священная война»

74

## Священная война

Слова В. ЛЕБЕДЕВА-КУМАЧА

Музыка А. АЛЕКСАНДРОВА

Умеренно скоро

*f*

Am Dm Am E7 Am Dm6

Вста - вай, стра - на ог - ром - на - я, вста - вай на смерт - ный

*f*

E7 Am Dm Am Am/E E7 Am *Привее:* G7

бой с фа - шист - ской си - лой тём - но - ю, с про - кля - то - ю ор - дой. Пусть

C G7 C Dm6 E7

я - рость бла - го - род - на - я вски - па - ет, как вол - на. И -

Am Dm Am Am/E E7 Am

-дёт вой - на на - род - на - я, свя - щен - на - я вой - на!

The musical score is presented in a standard format with a vocal line on a treble clef staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score is divided into four systems. Each system includes guitar chord diagrams above the vocal line. The first system starts with a forte dynamic marking 'f'. The second system includes a 'Привее:' (ritardando) marking. The third system features a melisma on the word 'И'. The fourth system concludes the phrase. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and rhythmic patterns.

## Приложение 5

## «Эх, дороги!»

## ЭХ, ДОРОГИ!

Слова Л.Ошанина

Музыка А.Новикова

Медленно

1. Эх, до - ро - ги... Пыль да ту - ман, хо - ло - да, тре - во - ги  
 да степ - ной бурь - ян. Зна - ты не мо - жешь до - ли сво - ей -  
 мо - жет, крыль - я сло - жишь по - сре - ди сте - пей.  
 Вьёт - ся пыль под са - по - га - ми сте - пя - ми, по - ля - ми,  
 а вок - руг бу - шу - ет пла - мя да пу - ли свис - тят.

2. Эх, дороги... Пыль да туман,  
 Холода, тревоги да степной бурьян.  
 Выстрел грянет, ворон кружит -  
 Твой дружок в бурьяне неживой лежит.  
 А дорога дальше мчится, пылится, клубится,  
 А кругом земля дымится, чужая земля...
3. Эх, дороги... Пыль да туман,  
 Холода, тревоги да степной бурьян.  
 Край сосновый, солнце встаёт,  
 У крыльца родного мать сыночка ждёт.  
 И бескрайними путями, степями, полями  
 Всё глядят вослед за нами родные глаза...
4. Эх, дороги... Пыль да туман,  
 Холода, тревоги да степной бурьян.  
 Снег ли, ветер - вспомним, друзья...  
 Нам дороги эти позабыть нельзя!

## Приложение 6

## «День Победы»

## ДЕНЬ ПОБЕДЫ

Слова В. ХАРИТОНОВА

Музыка Д. ТУХМАНОВА

В темпе марша

*f* ля

1. День По\_бе\_ды, как он был от нас да\_лек, как в кост\_

ре Ми<sub>7</sub>

\_ре по\_тук\_шем те\_ял у\_го\_лек. Бы\_ли вер\_сты, об\_го\_

ре\_лы\_е, в пы\_ли, — э\_тот день мы при\_бли\_же\_ли как мог\_

ля Припев Ми<sub>7</sub> ля

\_ли. Э\_тот День По\_бе\_ды по\_ро\_ком про\_

ре Ми<sub>7</sub>

\_пах, э\_то празд\_ник с се\_ди\_но\_ю на вис\_

Фа Ля<sub>7</sub> ре Соль<sub>7</sub> До

\_ках. Э\_то ра\_дость со сле\_за\_ми на гла\_зах.

Си<sub>7</sub> Ми

День По\_бе\_ды! День По\_бе\_ды!