

го опыта дает положительные результаты – личностный адаптационный потенциал увеличивается, давая возможность студентам раскрыть свои способности, сформировать необходимые профессионально важные качества, навыки и умения.

#### Литература

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М., 2007.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Питер, 1996.
3. Психодиагностические методики для клинических психологов: учеб. пособие / под ред. В.Л. Ситникова. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 2005.
4. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс для практического психолога. – СПб.: Питер, 2006.

### О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ Л.Г. Ушакова

*При очевидной потребности к высшему образованию лишь в последние годы стали разрабатываться программы, нацеленные на совершенствование мыслительных способностей студентов. Доминирующим направлением в учебном процессе педагогического вуза остается предметно-познавательный подход к музыкальным занятиям, в большинстве случаев основанный на «информационном», монологическом методе работы преподавателя со студентами. Это препятствует интеллектуальному развитию будущего учителя музыки, дает минимальную возможность для дальнейшего профессионального развития. Организация учебных занятий, построенных по принципу возникновения уровней теоретического мышления, таких как анализ, планирование и рефлексия выступает условием эффективного развития профессионального музыкального мышления студентов.*

### ABOUT OF PROFESSIONAL MUSIC MENTALITY OF STUDENTS OF MUSIC PEDAGOGICAL DEPARTMENTS L.G. Ushakova

*In recent years there is an obvious need in higher education. That's why many programs aimed to the improvement of intellectual abilities of students are being developed now. The main tendency in training process of pedagogical university is the subject-perceptual method to the musical classes, based on «informational» monological method of work of teacher with the students. This prevents the intellectual development of future music teacher, gives minimum possibility for further professional improvement. The organization of classes build on principle of occurring of the level of theoretical thinking, such as analysis, planning and reflection are the condition of effective development of professional music mentality of students.*

Проблема изучения мышления в отечественной и зарубежной психологии отличается многочисленными и довольно часто противоречивыми исследованиями, так как связаны они с изучением сложного объекта. О такой же ситуации можно сказать и в музыковедческой, и музыкально-педагогической литературе. Несмотря на множество отечественных и зарубежных работ, посвященных проблемам изучения музыкального мышления, его структуры и видов, единого мнения в определении данного понятия на сегодняшний день нет.

В становлении теории музыкального мышления немаловажную роль сыграл Э. Ганслик, который говорил о необходимости научно-объективного подхода к явлениям музыкальной культуры и искусства. Музыкальное мышление Э. Ганслик представлял как способность индивида ощущать эволюционное развитие музыкального произведения, трансформировать звукоидеи. К особенностям профессионального музыкального мышления Э. Ганслик относил умение слышать дальнейшее развитие музыкального произведения, а также умение соотнести и сопоставить то, что звучит в данный момент [3, с.27].

Рассматривая проблему музыкального мышления, нельзя не отметить и работы Г. Римана, который первостепенное внимание уделял внутренней, композиционной логике музыкального искусства. На основе его разработок стала возможной правомерность общепсихологических подходов к явлениям музыкального искусства и самой категории «музыкальное мышление».

Среди отечественных музыковедов проблемами музыкального мышления занимались Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, Л.А. Мазель и мн. др.

Б.В. Асафьев считал интонацию носителем музыкального смысла [1, с.284]. Это положение и легло в основу учения о музыкальной речи. Б.Л. Яворский в своих работах также многократно отмечал музыкальное мышление и музыкальную речь [13, с.134].

Эстафета теоретико-музыковедческих исследований, посвященных музыкальному мышлению, была принята в 70-80-е гг. XX в. М.Г. Арановским, В.В. Медушевским и др.

При изучении музыкального мышления М.Г. Арановский выделял в качестве центральной проблемы музыкальный язык [9, с.48].

В.В. Медушевский придерживался идеи о том, что музыкальный язык является как средством коммуникации, так и структурой, внутри которой оформляются музыкальные мысли [6, с.43].

Несмотря на множество работ, посвященных проблемам музыкального мышления, единого мнения в его определении, структуры и видов нет. Анализируя труды О.К. Тихомирова, посвященные изучению проблемы мышления можно предпринять попытку дать определение музыкального мышления. Итак, музыкальное мышление – это процесс, музыкально-познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением музыкального произведения. Также музыкальное мышление дифференцируется на виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и средств для субъекта, от степени активности самого субъекта мышления.

А. Щетинский неоднократно высказывал мысль о том, что «многие педагоги редко задумываются над тем, насколько эффективно наше музыкальное образование формирует музыкальное мышление». Проблема эта не является новой, но долгое время музыкальные критики и педагоги пытались образовывать публику с помощью литературных пояснений, живописных ассоциаций и биографических подробностей, то есть неспецифическими для музыки средствами, которые в лучшем случае могут играть лишь вспомогательную роль. По мнению А. Щетинского, данный подход является упрощенным и по существу неверным, «ибо не ведет к умению мыслить музыкальными категориями, воспринимать музыку как интонационный процесс, который в принципе непереволим ни на какой другой язык».

Погружение в область специфически музыкального отнюдь не означает отказа от сопоставления художественного мышления в музыке с подобными явлениями в других видах искусства. Однако необходимо это сопоставление направить на установление свойств и качеств, которыми музыка характеризуется как особый феномен, родственный другим видам искусств, но не тождественный им.

По мнению О.К. Тихомирова, в психологии нет единого деления на виды мышления [12, с.9]. Б.М. Теплов, например, выделял теоретическое и практическое мышление [11, с.75]. Существует разделение на реалистическое и артистическое мышление, продуктивное и репродуктивное.

Определяя основные виды музыкального мышления, необходимо руководствоваться выводами О.К. Тихомирова о том, что наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач. По мнению Н.В. Сусловой, музыкальное произведение является специфической смысловой задачей, при решении которой может проявляться тенденция интуитивного домысливания какого-либо неосознанного компонента музыкального произведения за счет осознанного [8, с.43]. Действительно, в исполнительской практике присутствуют и наглядно-действенное музыкальное мышление в виде формулы «вижу нотный текст – играю», и наглядно-образное музыкальное мышление в виде формулы «вижу нотный текст – слышу произведение». Г.М. Цыпин в своих работах акцентирует внимание на том, что необходимо развивать самостоятельное музыкальное мышление [10, с.238]. Он считает, что педагоги в своей практике часто сталкиваются с копиистами, великолепными имитаторами к умственному подражанию. По сути, такие ученики находятся на уровне репродуктивного мышления.

Многие ученые при рассмотрении понятия «профессиональное мышление» обнаруживают и прослеживают связь творческого, диалектического характера профессионального мышления теоретического типа [7, с.94]. Достаточно часто встречается рассмотрение данного понятия через характеристики рассудочно-эмпирического и теоретического (разумного) типов мышления. В.В. Давыдов в своих психологических исследованиях теоретического мышления выделил такие его компоненты, как теоретический анализ, содержательную рефлексию и планирование [4, с.274].

В ходе нашего теоретического исследования установлено, что в развитии профессионального мышления студентов-музыкантов существенную роль выполняет рефлексия, которая позволяет адекватно решать задачи с учетом реализации предельных и частных целей деятельности.

При всех различиях в понимании рефлексии, ее видов и типов ученые сходятся на том, что рефлексия выступает механизмом регуляции мышления при решении творческих задач или является условием повышения продуктивности мышления при решении разнообразных задач. Можно сказать, что рефлексия как механизм мышления обеспечивает обнаружение условий осознания системы собственных действий и их основ.

Теоретический анализ психологической литературы позволил нам установить, что для эффективного развития профессионального мышления будущего учителя музыки необходимо учитывать следующее:

- мышление музыканта имеет единый с общечеловеческим механизм, оно формируется и развивается в соответствии с присущими ему законами;
- необходима постоянная направленность мыслительных процессов на решение профессиональных задач, способствующих формированию профессионально-музыкального склада ума;
- организация процесса обучения в вузе должна быть такой, чтобы она актуализировала виды интеллектуальной деятельности студента, адекватные таковым в музыкально-педагогическом процессе.

В своей работе мы придерживаемся мнения о том, что профессиональное музыкальное мышление – это одна из форм мышления. Хотя данная форма мышления имеет ряд отличительных особенностей и свойств. Во-первых, профессиональное музыкальное мышление характеризуется активностью – преобразующей позицией субъекта мышления. Во-вторых, специфичностью объекта мысли, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система. В-третьих, индивидуализированностью мышления, обобщенностью знания. И в-четвертых, действенностью.

Профессиональное музыкальное мышление отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику согласно теории профессионального мышления (Ф.Н. Гоноболин, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова и др.) [5, с.72].

Профессиональное музыкальное мышление – есть сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержательного и практически-действенного фондов, качественных характеристик и направленностью на решение практических задач по анализу, изучению и исполнению музыкальных произведений.

Изучение возможности эффективного развития профессионального музыкального мышления будущих специалистов с целью последующего продуктивного его применения в профессиональной деятельности позволяет выделить три основных подхода к обучению в классе фортепиано. Во-первых, развитие профессионального музыкального мышления происходит более эффективно в условиях организации рефлексивной учебной среды. Во-вторых, развитие рефлексии в свою очередь более эффективно совершается в условиях деятельностных, мыслительных, обучающих ситуациях. В-третьих, для развития профессионального музыкального мышления необходимо комплексное воздействие обучающих факторов в условиях решения студентом проблемно-творческих задач.

На занятиях по классу фортепиано необходимо ориентироваться на развитие профессионального музыкального мышления у студентов, на активизацию их интеллектуальных сил. Необходимо тщательно и всесторонне анализировать музыкальные произведения, отдавая приоритет рациональному перед интуитивным.

Как показало наше практическое исследование, наличие знаний по музыкально-теоретическим дисциплинам, как правило, не используется студентом в классе фортепиано, он не в состоянии их систематизировать, сделать обобщение, в результате чего не может применить их в нужный момент.

В своих исследованиях М.Ш. Бонфельд отмечал, что в процессе музыкальной деятельности осуществляется мышление музыкой и это позволило не только усмотреть в последнем одну из разновидностей невербального мышления, но и в самой общей форме охарактеризовать его специфику [2, с.411].

Без осмысления логики развития музыкального произведения, его структуры невозможно добиться целостности исполнения адекватного замыслу композитора. Необходимо уметь охватить произведение в целом, осознать каждый элемент как логически подчиненный целому.

К сожалению, в музыкально-педагогической практике, как правило, работа в исполнительских классах сводится к отшлифовке исполнительских навыков, а содержание занятий искусственно обед-

няется. Многие педагоги игнорируют применение теоретических знаний в исполнительской практике. Это ведет к тому, что у студентов не развивается профессиональное музыкальное мышление, они не добиваются необходимой музыкально-теоретической информации.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования мышления, нами были выявлены попытки определения этапов формирования в работах А.В. Тягло, Т.С. Воропай, М. Векслера и др. Основываясь на теоретических выводах данных авторов, мы посчитали возможным выделить следующие этапы развития профессионального музыкального мышления с точки зрения психолого-педагогической составляющей. На первом этапе развития происходит актуализация знаний студентов, появление интереса к предмету или теме, а также определение целей изучения материала. На втором этапе у студентов происходит осмысление новой информации. На третьем этапе студенты обладают способностью к размышлению или рефлексии, формируется личное мнение и отношение к изучаемому материалу. На четвертом этапе студенты способны обобщать и оценивать учебную информацию, могут определять проблемы и способы их решения, умеют оценивать собственные возможности в связи с достижением поставленных целей.

Мы считаем, что профессиональное музыкальное мышление – это прежде всего рефлексивная умственная деятельность по решению музыкально-профессиональных задач. Если специфика профессионального мышления зависит от своеобразия задач, решаемых различными специалистами, то качество профессиональной деятельности или уровень профессионализма зависят от типа мышления. Высокий уровень связан прежде всего с теоретическим, разумным типом мышления. Сказанное в полной мере относится и к профессиональному музыкальному мышлению, которое имеет свои особенности. А именно, оно диалектично по своей сути; системно и целостно; имеет творческую направленность; целенаправленно.

К специфическим особенностям профессионального музыкального мышления теоретического типа мы относим следующие составляющие. Во-первых, рефлексия, под которой мы понимаем способность обращаться к основаниям жанров, эпох и стилей музыкального искусства. Во-вторых, содержательные процессы анализа и синтеза, т.е. способность к выделению особенностей музыкальных жанров и стилей, исходного музыкального материала произведений и воссозданию целостного замысла композитора в собственной исполнительской деятельности. В-третьих, содержательное планирование, которое заключается в способности к выбору оптимальных методов изучения и воплощения произведения в собственном исполнении, а также способность к предвидению, прогнозированию хода изучения музыкального произведения учениками и др.

Высокий уровень развития профессионального музыкального мышления характеризуется, по нашему мнению, преобладанием теоретического, рефлексивного типа мышления. В ходе нашего психолого-педагогического эксперимента по развитию профессионального музыкального мышления студентов нами выявлена динамичность, активность компонентов музыкального мышления. Система знаний на высоком уровне развития характеризуется «ассиметричной гармонией различных свойств» (по Г.Г. Гранатову) профессионального музыкального мышления. Для развитого профессионального музыкального мышления характерно устойчивое желание работать творчески, которое четко проявляется в мотиве к исследовательской работе по проблеме. Кроме этого, было отмечено, что в развитом профессиональном музыкальном мышлении присутствует устойчивая направленность на развивающее самообразование. В исполнительской деятельности выявлено умение разработать методику работы над музыкальным произведением, при этом нами была определена возможность корректировки методики работы в меняющихся условиях. Это в свою очередь ведет к проявлению свободы варьирования способов музыкально-исполнительской деятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что уровень развития профессионального музыкального мышления оказывает существенное влияние на процесс обучения в классе основного музыкального инструмента (фортепиано) студентов-музыкантов. При этом проблема развития теоретического (рефлексивного) музыкального мышления является наиболее сложной при обучении студентов-музыкантов в классе основного музыкального инструмента и связана с отсутствием методов, синтезирующих приемы развития структурных компонентов теоретического музыкального мышления.

Профессиональное музыкальное мышление представляет собой уровневую структуру, опирающуюся на уровни развития мышления. В структуре профессионального музыкального мышления можно выделить такие уровни, как эмпирический уровень музыкального мышления, аналитический уровень музыкального теоретического мышления, планирующий уровень музыкального теоретиче-

ского мышления, рефлексивный уровень музыкального теоретического мышления. Наличие последнего уровня свидетельствует, по нашему мнению, о профессиональном музыкальном мышлении.

#### Литература

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – М.: Музыка, 1971.
2. Бонфельд М.Ш. Музыка. Язык. Мышление. – М., 2006.
3. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. – М., 1910.
4. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. – Томск: Пеленг, 1995.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Медушевский В.В. Музыкальная педагогика: Озариться ли ей солнцем смысла??? Методические проблемы музыкальной педагогики: материалы межреспубликанской науч.-практ. конф. / отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Т.А. Осипенко. – М., 1991. – С.41–46.
7. Мышление: Процесс, деятельность, общение / отв. ред. А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1982.
8. Подуровский В.М., Суслова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: ВЛАДОС, 2001.
9. Проблемы музыкального мышления. / под ред. М.Г. Арановского. – М.: Музыка, 1974.
10. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003.
11. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Академия, 2002.
13. Яворский Б.Л. Избранные труды. – Т. 2. – М.: Советская музыка, 1938.

### ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАЖА НА ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В.А. Деминский

*Все большую популярность в работах по психологии и педагогике приобретает гендерный подход. С позиции этого подхода в данной статье рассматриваются результаты исследований представлений учителей об ученике. Проведен сравнительный анализ. Делается вывод о существовании неоднозначной зависимости между полом и предметной направленностью педагога и тем, как учитель представляет ученика.*

#### THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL EXPERIENCE ON TEACHER'S GENDER REPRESENTATIONS V.A. Deminskii

*Gender approach gains ever greater popularity in works on Pedagogic and Psychology. This article considers results of the investigations of teacher's ideas about a pupil from the position of this approach. Comparative analyze has been made. Some generalizations and conclusions are being made.*

Одной из составляющих образа учащегося в сознании учителя являются гендерные представления педагога. Большинство нынешних исследователей (С.В. Иванов, Д.А. Мишутин, Л.Н. Ожигова, О.Б. Отвечалина, Е.Н. Панченко и др.), в работах которых с позиции гендерного подхода изучается процесс восприятия преподавателем личности учащегося, как правило, не учитывает такой фактор, как педагогический стаж, либо же ограничиваются малым временным промежутком (от 0 до 3–5 лет педагогической деятельности). Генезис же гендерных представлений остается пока что за рамками внимания ученых. Именно поэтому целью нашей работы стал анализ динамики гендерных представлений учителей на разных этапах профессионального становления.

Особый интерес вызывают представления о «хорошем» ученике, то есть таком ученике, который поддерживает учителя в роли успешного педагога и делает его работу приятной: готовый к сотрудничеству, стремящийся к знаниям, дисциплинированный. Детей, похожих на этот идеал, учитель воспринимает не только как «хороших» учеников, но и в целом как хороших людей, приятных во всех отношениях. Дети, подходящие под противоположный образ – «плохих» учеников, воспринимаются в целом как безразличные, агрессивные, как источники отрицательных эмоций.

В нашем исследовании приняли участие слушатели Ростовского института повышения квалификации (учителя со стажем 1–25 лет) и студенты Ростовского государственного педагогического института Южного федерального университета, всего 730 человек – 528 женского и 202 мужского пола. В качестве критерия разбиения испытуемых на группы нами был взят стаж педагогической деятельности.

Мы использовали полоролевой опросник С.Л. Бем (Bem Sex Role Inventory), предложенный в 1974 г. Сандрой Бем в рамках концепции андрогинии. BSRI был применен в форме экспертного рейтинга, где оценка испытуемого по представленным качествам осуществлялась компетентными судьями – людьми, знающими испытуемого. В нашем случае в роли таких судей выступили учителя.