

5. Карпенко О. В. Децентралізація надання освітніх послуг школами Фінляндії / О. В. Карпенко, Є. Ф. Демида // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2. – С. 91–98.

6. Котун К. В. Використання педагогічного портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Фінляндії / К. В. Котун // Порівнял. проф. педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 246–255.

7. Lankinen T. Case Study / Finland / Timo Lankinen // Building Blocks for Education: Whole System Reform Toronto, September 2010. – 34 p. – URL : http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/finland_casestudy2010.pdf

8. Suzuki Music. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://suzukimusic.ru/method-suzuki/about-method.html>

REFERENCES

1. Bazelyuk, N. V. (2012). Osoblyvosti zaprovadzheniya osvityno-kvalifikatsiynoho rivnya «mahistr» u vyshchii osviti Finlyandi. *Osoblyvosti zaprovadzheniya osvityno-kvalifikatsiynoho rivnya «mahistr» u vyshchii osviti Finlyandi.*

2. Hrynuk, S. P. (2013). Profesiyna pidhotovka maybutnikh vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh Finlyandi. *Profesiyna pidhotovka maybutnikh vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh Finlyandi.*

3. Zakon pro muzychni shkoly, shcho otrymuyut derzhavni subsydiyi (402/1987). [Elektronnyy resurs]. – Режим доступу: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870402>

4. Karpenko, O. V. (2014). Detsentralizatsiya nadannya osvitynih posluh shkolamy Finlyandi. *Detsentralizatsiya nadannya osvitynih posluh shkolamy Finlyandi.*

5. Kotun, K.V. (2013). Vykorystannya pedahohichnoho portfolio u protsesi pidhotovky maybutnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly u Finlyandi. *Vykorystannya pedahohichnoho portfolio u protsesi pidhotovky maybutnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly u Finlyandi.*

6. Lankinen T. Case Study / Finland / Timo Lankinen // Building Blocks for Education: Whole System Reform Toronto, September 2010. – 34 p. – URL: http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/finland_casestudy2010.pdf

7. Suzuki Music [Elektronnyy resurs]. – Режим доступу: <http://suzukimusic.ru/method-suzuki/about-method.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАГІНА Оксана Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: становлення та організація навчально-виховного процесу у школах Фінляндії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VAGINA Oksana Mykolayvna – post-graduate student correspondence course study Department of Pedagogy and Pedagogy Management of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the formation and organization of the educational process in schools in Finland.

*Дата надходження рукопису 29. 12. 2017 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов*

УДК378.013+780.71

ВАН Лу –

преподаватель Шеньянской консерватории (Китай)
e-mail: 13555835138@163.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Постановка и основание актуальности проблемы. Художественное воспитание молодежи, приобщение их к искусству во многих странах и культурах имеет целью влияния на духовный мир личности, способной этот мир сделать более эстетическим и совершенным.

Поэтому формирование художественно-эстетического мировосприятия – проблема, актуальная для педагогики искусства, как Китая, так и Украины. Сущность художественно-эстетического восприятия основана на способности, готовности и подсознательной направленности личности

воспринимать, осмысливать, оценивать мир через опыт общения с искусством. Искусство отражает мир, жизненные реалии, человеческие отношения комплексом своих возможностей, которые тесно связаны с типом культуры, эпохой, стилем и другими различными социо-культурными факторами, оказывающими влияние на творческую личность и её художественное мировоззрение.

Учитель музыки призван использовать весь художественно-педагогический потенциал музыки в её стилевом и жанровом разнообразии. Каждый художественный

стиль, являясь отражением культурных срезов, эпох и исторических событий, имеет свои специфические возможности влиять на те, или другие стороны художественного мировоззрения. Тем самым, направляя тип художественно-эстетического мировосприятия.

Таким образом, изучая различные художественные стили, учитель музыки должен осознавать их художественно-мировоззренческий потенциал.

Анализ последних исследований и публикаций.

Художественно-мировоззренческие аспекты подготовки учителя музыки исследовались с разных точек зрения. С точки зрения духовной культуры личности учителя, её духовного потенциала (О. Олексюк, М. Ткач), с точки зрения структуры художественно-ментального опыта (Е. Реброва), с точки зрения музыкальной культуры личности (О. Рудницкая), формирования национального сознания, самосознания, формирования национальной картины мира (Н. Батюк, З. Батюк). Целостным исследовательским трудом относительно мировоззрения учителя музыки можно считать исследования Б. Целковникова [7]. Однако автор не конкретизирует в нём феномен мировоззренческого потенциала самого музыкального искусства. Исследования художественного мировоззрения учителя музыки К. Васильковской ориентировано на потенциал исторических дисциплин [2]. В условиях современного поликультурного образования актуализируются вопросы формирования полихудожественного мировоззрения учителя музыки (Ван Юеци, Т. Дорошенко). Данный фактор актуализирует культурологический поход в педагогике искусства, в частности в вопросах художественного мировоззрения (О. Щолокова [8]). Однако, ценностно-ориентированный подход более актуален для формирования художественно-эстетического мировосприятия будущего учителя музыки. В этом контексте данная категория ещё недостаточно раскрыта. В то же время, с методической точки зрения, важно рассмотреть педагогический потенциал музыки разных стилей для формирования данного новообразования.

Цель статьи – актуализировать педагогический потенциал музыки различных стилей в контексте формирования художественно-эстетического мировосприятия будущих учителей музыки.

Изложение основного материала исследования. Каждый художественный стиль является выражением доминирующего

в определённую эпоху типа мировосприятия. Закономерным является предположение, что музыка определённого стиля, возникшая как отражение соответствующего типа мировоззрения и мировосприятия, способна влиять и на их формирование у личности, которая изучает, осмысленно воспринимает или исполняет произведения данного стиля. Этим определяется один из аспектов педагогического потенциала музыкального искусства. Иными словами, речь идёт о мировоззренческом потенциале, стимулирующем тот или иной тип художественно-эстетического мировосприятия.

В прикладном значении мы понимаем под педагогическим потенциалом музыки методический, художественно-эстетический ресурс учителя для целенаправленного использования средств музыкальной выразительности, способных вызывать активные эмоциональные, когнитивные и оценочные реакции в соответствие с поставленными задачами. В случае с использованием педагогического потенциала, например, музыки барокко, акцент будет сделан на её пафос, возвышенность, элементы театральности, обращённости к личности, элементы риторики. Этот музыкальный стиль достаточно часто воспринимается как стиль, отражающий философское мировосприятие. В некоторой степени, обращённость к силе и воле человека, к проблемам гармонии мира приводит к использованию пространственных звуковых эталонов, широты и объёма. На этом фоне или в чередовании с ним нередко звучит соло голос разума, молитвы, олицетворяющей человеческое присутствие во вселенной. Музыка Й. Баха, К. Монтеверди, Г. Генделя действительно направляет на философское восприятие мира и места человека в нём.

Понимание эстетического в барочном стиле выходит за рамки гармонии человека в сторону гармонии человек и мира. Именно это послужило постепенному слиянию двух понятий, которые в педагогике искусства используются именно в словосочетании – художественно-эстетическое.

Другой пример педагогический потенциал романтической музыки, который может быть использован в решении задач формирования эмоционального опыта личности. Он может быть интерпретирован как реализуемая учителем возможность влияния на эмоциональную сферу личности художественно-выразительных средств музыкальных произведений, отражающих романтическое мировосприятие и соответствующий ему комплекс образов и

представлений, что является педагогическим ресурсом в формировании адекватных эмоциональных реакций, переживаний, оценок и отношений. Речь идёт о формировании определённых стереотипных реакциях на эмоционально-интонационный сегмент музыкального языка, символизирующий некоторые типологические явления (психологические состояния, природные явления, переживания), которые создают художественно семиотический фонд музыкального творчества в ту или иную эпоху.

Данный процесс осмысленно используется учителем музыки или преподавателем игры на музыкальном инструменте, в частности, фортепиано, при выборе репертуара для изучения. Факторами, обуславливающими педагогический потенциал романтической музыки в её влиянии на эмоциональную сферу личности, являются: высокая художественно-эстетическая содержательность средств выразительности; эмоциональная насыщенность; мелодичность, разнообразие формообразования (от миниатюр до форм с развёрнутой драматургией); художественная интеграция. С педагогической точки зрения, для реализации такого потенциала определяющими становятся два условия: опора на художественно-содержательную линию в подборе репертуара и ориентация на гармоническое единство эмоциональных и познавательных процессов.

Категория «художественно-эстетическое» широко используется в контексте педагогического потенциала различных стилей музыкального искусства. Это словосочетание применяется именно там, где речь идёт о более тесной связи человека и мира, человека и культуры как порождения и отражения мира. В контексте художественно-эстетического мировосприятия, его формирования средствами музыки, важным представляется развитие синестезии восприятия искусства. Это возможно путём опоры на стиль импрессионизма, музыки XX века, которые содержат в своём художественно-выразительном ресурсе звуко-тембральные представления и опыт ассоциаций с реальным природным звучанием. На этот феномен обратил внимание Бай Бин [1]. Он рассматривает звуко-тембральные представления будущих учителей музыки в контексте их обучения игре на фортепиано, при этом интерпретирует их как творческий внутренне перцептивный процесс и результат, являющийся предпосылкой художественно-

ценностного отношения к звуковым эталонам интонаций-образов в исполнительской интерпретации произведений.

Обращаясь к стилевому ресурсу для развития звуко-тембральных представлений, следует обратить внимание именно на импрессионизм. С учётом того, что импрессионизм представляется «двойной революцией» в искусстве, а именно: в видении мира и в художественной технике, педагогический потенциал этого стиля в формировании художественно-эстетического мировосприятия трудно переоценить. Именно природа и восприятие её эстетической составляющей становится фактором творческого вдохновения художников и музыкантов. Художники стремятся передать мимолетные впечатления от красок, цвета, светотени, солнечных бликов, а музыканты от звучания воды, ветра, света луны.

Интересно, что традиционная фортепианная музыка Китая наполнена именно этим контекстом. Если импрессионизм как мировосприятие основан на принципе «созерцания природы и красоты», то этот принцип вполне созвучен основам китайской философии. Много программных произведений китайской фортепианной музыки являются звуковыми пейзажами, написанными в традициях «эстетического созерцания»: Чен Пей-сюн «Спокойное озеро и осенний месяц», Ван Цзян-чжун «Бабочка и цветок», Чжу Диан «Течение воды» и др.

В основе этих произведений лежит китайское представление о красоте, то есть китайская эстетика. Если европейская эстетика основывается на античной философии и пользуется соответствующими категориями (прекрасное, безобразное, трагическое, комическое, возвышенное, низкое), то восточная эстетика, в частности китайский, опирается на различные наполнения категории *дао* (всеохватывающий поток) и конфуцианства, а именно: *ци* «энергетическая субстанция мироздания», аналог красоты; *ле* «радость», *фен* «веяния», *цзыжань* «простота, естественность, естественность, спонтанность», *гу* «древность», *лу* «натуральность, чистота» и другие [7].

Поскольку китайское фортепианное искусство не прошло тот длинный путь, которым шло фортепианное искусство Европы, и не имеет в своей истории разнообразных стилевых изменений, оно более соответствует китайской философии. Поэтому играя китайскую фортепианную музыку, следует представлять художественно-эстетические преломления в

ней философского мирозерцания востока, присущую ему эстетику. В этом суть педагогического потенциала китайской музыки, которая схожа на стиль импрессионизма.

Педагогический потенциал в формировании художественно-эстетического мировосприятия имеют буквально все стили в искусстве. Однако каждый стиль, в силу своих уникальных выразительных возможностей, а также выработанных в ту или иную эпоху культурно-пространственного диапазона стереотипов их понимания и восприятия, акцентирует и высвечивает разные грани художественного мировоззрения и мировосприятия.

Говоря о стереотипах понимания и восприятия музыки, укажем не понятие «содержания музыкального произведения». Именно оно становится предметом споров, анализа, эмоционального реагирования и трансформации в мировоззренческую плоскость. По этому поводу В. Холопова пишет: «Специальное содержание имеет эстетическую, психологическую и другие характеристики. Важнейшая из них эстетическая это «эстетическая гармония» (укрупнённо красота). То есть, все элементы композиции идеально соответствуют друг другу, образуя совершенное целое. И это совершенство, гармония восхищает, доставляет удовольствие, благодаря чему мы констатируем и психологическую характеристику специального содержания эмоционально позитивную (укрупнённо радость). Именно для достижения эстетической гармонии получили развитие интервалы, лады, тональности, гармония, метроритмика, полифонические приемы, музыкальная форма» [5]. В процитированной мысли чётко представлена художественно-проективная роль средств выразительности на эстетическое мировосприятие. Человек воспринимает эстетику мира через его гармонию, целостность (музыкальная гармония, форма), состояние радости, удовольствия (эмоция, интонации), от согласованности многообразия (полифония).

Такая палитра эстетического в музыкальной семантике способствовало введению в научный оборот понятия «музыкальный эстетизм». О. Капичина, например, определяет его как самостоятельный тип самоценной ценности [4]. Это точка соединения человека и культуры, которая придает культуре субъективно-личностное содержание. Музыкальный эстетизм является универсальным условием социокультурного бытия музыки, благодаря которому человек

становится способным и подготовленным к пониманию другого человека, культуры и искусства.

Следует напомнить, что М. Каган, уточняя сущность понятия «эстетика» вспоминает именно греческое слово «эстетизис», что означает – ощущать, чувствовать, чувственно воспринимать [3].

Исследовательница Цзяо Ин вводит понятие «эстетизис личности» качество, основанное на природных способностях человека ощущать эстетическое в Универсуме, что указывает на стремление личности к гармонии с эстетикой окружающей среды (культурной, художественной, природной, творческой, виртуальной) [7]. В проекции на качества учителя музыки Цзяо Ин определяет эстетизис личности как процесс и результат освоения и творческо-исполнительское постижения педагогического потенциала фортепианных произведений как художественного отражения эстетических аспектов миробития [7].

Принимая точку зрения Цзяо Ин, акцентируем внимание на важности фортепианной подготовке будущего учителя музыки в контексте формирования у них такого качества, как художественно-эстетическое мировосприятие. Это качество является для них профессиональным, а также составляет ценностно-перцептивный, регулятивный аспект их профессионального художественного мировоззрения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Педагогический потенциал музыки понимается как методический, художественно-эстетический ресурс учителя для целенаправленного использования средств выразительности, способных вызывать активные эмоциональные, когнитивные и оценочные реакции в соответствие с поставленными задачами. На примере романтического стиля и стиля импрессионизма показано, что каждый стиль имеет свои особенности влияния на художественно-эстетическое мировосприятие. Музыка романтического стиля более эффективно влияет на эмоциональную сферу, а музыка импрессионистов – на синестезию художественного восприятия. Эти качества являются доминирующими в художественно-эстетическом мировосприятии. Первое способствует развитию эмоционального, чувственного восприятия мира, а второе – развитию ассоциативного мышления. Для студентов из Китая, обучающихся на Украине, ознакомление с романтической

музыкой более актуально, поскольку китайская фортепианная музыка имеет некоторое сходство с музыкой импрессионистов, как в аспекте звукоотражения, так и символизма и синестезии восприятия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бай Бинь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Бай Бинь. Київ, 2014. – 241 с.
2. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Васильковська К. М.; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 19 с.
3. Каган М. Начала эстетики / Моисей Самойлович Каган. М.: «Искусство», 1964. – 218 с.
4. Капічіна О. О. Музичний естезис у контексті концепції діалогу культур. Автореф. дис...на здоб наук. ступеня канд. філософ. наук спец. 09.00.08 / О. О. Капічіна. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2003. – 16 с.
5. Холопова В. Н. Теория музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходства и различия [Электронный ресурс] / В. Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки. – № 5. – 2014/1 – Режим доступа: <http://journal-otmroo.ru/node/46>.
6. Целковников Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: автореф. дис. канд.пед.наук спец. 13.00.02 – теория и методика обучения (по отраслям знания) / Б. М. Целковников. – Краснодар, 1999. – 258 с.
7. Цзяо Їн. Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. – Київ, 2016. – 239 с.
8. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. – Сер.14: Теорія і методика мистецької освіти. – Київ: Вид-во НПУ, 2011. – Вип.11(16). – С. 9–13.

REFERENCES

1. Bai, Bin (2014). *Formuvannia zvukotembralnykh uavlenn maibutnykh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoho navchannia*. [Development of course and timber imagination of music teachers in the course of piano training]. Kyiv.
2. Vasytkovska, K. M. (2006). *Formuvannia khudozhnioho svitohliadu maibutniogo vchytelia muzyky v protsesi vyvchennia muzychno-istorychnykh dystsyplin*. [Development of future music teacher’s artistic outlook in the process of studying musical and historical disciplines]. Kyiv.
3. Kagan, M. (1965). *Nachala estetiki*. [Foundations of aesthetics]. Moscow.
4. Kapichina, O. O. (2003). *Muzychnyi estezys u konteksti kontseptsii dialohu kultur*. [Music aesthesis in the context of the dialogue of cultures conception]. Luhansk.
5. Kholopova, V. N. (2014). *Teoriya muzykalnogo sodержaniya, muzykalnoi germenevтики, muzykalnoi semantiki: skhodstva i razlichiya*. [Theory of music content, music hermeneutics, music semantics: similarities and differences]. Zhurnal Obshchestva teorii muzyki, 5. Retrieved from <http://journal-otmroo.ru/node/46>.
6. Tselkovnikov, B. M. (1999). *Stanovleniye mirovozzrencheskikh ubezhdeniy u budushchikh uchiteley muzyki v protsesse professionalnoy vuzovskoy podgotovki*. [Development of outlook views of future music teachers in the process of professional university training]. Krasnodar.
7. Tsziao, Yin. (2016). *Metodyka estetychnoho rozvytku maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannia hry na fortepiano*. [Methods of aesthetic development of future music art teachers in the process of teaching piano play]. Kyiv.
8. Shcholokova, O. P. (2011). *Filosofski zasady mystetskoї osvity*. [Philosophical foundations of artistic education]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАН ЛУ – викладач фортепіано Шеньянської консерваторії (Китай).

Наукові інтереси: проблеми фортепіанного виконавства, інтерпретації творів та навчання гри на фортепіано.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VAN LU – piano teacher of Shenian Conservatory (China)

Circle of research interests: problems of piano performance, musical works interpretation and teaching piano play.

Дата надходження рукопису 23. 01. 2018 р.
Рецензент – д.п.н. професор Т. Б. Стратан-Артішкова

УДК 378.147

ДУ ХАНЬФЕН –

аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
e-mail: pednauk@gmail.com

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЯКОСТІ ДИРИГЕНТА
ОРКЕСТРУ ТА СПЕЦИФІКА ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Диригентська діяльність багатofункціональна і включає такі основні функції як інтерпретаційно–аналітичну, виконавсько–управлінську, психолого–педагогічну і організаційну, які складають основний професійний зміст роботи диригента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує загальноприйняте визначення поняття «стиль керівництва», яке представляє собою сукупність засобів впливу керівника на підлеглих, зумовлених специфікою завдань, поставлених перед колективом, взаємовідносинами керівника з підлеглими і обсягом його посадових повноважень, особистісними якостями всіх членів колективу.

На думку психологів це визначення в психолого–соціологічному аспекті виходить з теорії гуманістичної психології (humanistic psychology), засновником якої став американський психолог Абрахам Маслоу (Abraham Maslow; 1908–1970), відповідно до розробленої ним ієрархічної моделі мотивації діяльності людини.

У деяких джерелах стиль і метод керівництва є тотожними. Вперше про стилі керівництва заговорили німецькі дослідники Г. Гибш і М. Форверг, які відзначали: «Під стилем керівництва розуміється спосіб, яким здійснюється функція керівництва особами, її виконують в певній групі» [1, с. 87].

Російські психологи Д. П. Кайдалов і Є. І. Суїменко вважають, що «стиль керівництва – це стійка сукупність особистісних, суб'єктивно–психологічних характеристик керівника, за допомогою яких реалізується той чи інший метод керівництва» [2, с. 57].

Це ж визначення наводиться і в популярному психологічному словнику під редакцією В. І. Войтко «Стиль керівництва – це система способів діяльності, яка постійно повторюється, має внутрішню гармонію та цілісність і забезпечує ефективне здійснення функцій управління в даних конкретних умовах» [3, с. 183].

Подібним є визначення російського психолога, академіка А. Л. Журавльова, який «під стилем керівництва розуміє індивідуально–типові особливості цілісної, відносно стійкої системи способів, методів,

приймів впливу керівника на колектив з метою ефективного виконання управлінських функцій» [4, с. 256].

Російський дослідник А. М. Омаров дає власне розуміння індивідуального стилю, який трактується ним як «особлива форма поєднання виробничої функції керівника і його функцій регулювання особистісних взаємин між членами підлеглого йому колективу» [5, с. 143].

Англіїці М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі визначають стиль керівництва як «узагальнені види поведінки керівника у відносинах з підлеглими в процесі досягнення поставлених цілей». У цьому визначенні автори виходять із зовнішнього компонента міжособистісних професійних відносин керівника з підлеглими як істотної ознаки стилю керівництва [6].

Що стосується галузі освіти і навчальної діяльності, то за думкою російських психологів І. Є. Вегерчука, Н. В. Васіної та Л. Г. Лаптева, слід зазначити, що управлінська діяльність системі освіти розуміється в руслі акмеологічного підходу – як «індивідуально властивий спосіб використання творчого потенціалу на різних життєздатних етапах» [7, с. 42–46].

Таким чином, аналіз визначень поняття «стиль керівництва» різними авторами визначається такими суттєвими ознаками:

- сукупність форм організації, методів, прийомів, які застосовує керівник;
- система прийомів, способів, яка має відносну стабільність;
- індивідуальні особливості особистості, відносини з підлеглими, колегами, керівниками;
- типові, узагальнені способи керівництва;
- спрямованість способів керівництва на ефективне досягнення поставлених цілей і завдань.

Мета статті – визначити сутність професійних і психологічних якостей диригента, основні тенденції підготовки майбутніх вчителів музики до диригентської діяльності в руслі вимог європейської спільноти.

Інтерпретаційно–аналітична функція передбачає наявність у диригента навичок аналізу, інтерпретації та художньо–образного розуміння музичних явищ, їхнього