

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мистецьких дисциплін

## **ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### *Кваліфікаційна робота*

Галузь знань 01 Освіта

Спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Освітній ступінь: магістр

Кваліфікація: магістр музичного мистецтва. Викладач методики музичної освіти. Учитель музичного мистецтва. Методист з виховної роботи

#### **Виконала:**

Дмитрик Анастасія Олегівна  
студентка VI курсу, 66 групи

#### **Науковий керівник:**

Силко Євген Миколайович  
кандидат педагогічних наук, доцент

#### **Рецензент:**

Олексієнко Микола Васильович  
Заслужений працівник культури,  
викладач Чернігівської музичної школи №1  
імені С.В. Вільконського  
художній керівник Заслуженого  
аматорського народного хору України  
«Десна»

**Чернігів - 2019**

Кваліфікаційну роботу допущено до захисту

рішенням кафедри мистецьких дисциплін

Протокол № \_\_\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Зав. кафедри \_\_\_\_\_ д. п.н., проф. Дорошенко Т.В.

підпис

### **Рекомендовано**

**До захисту**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
підпис наукового  
керівника

\_\_\_\_\_  
ініціали, прізвище наукового керівника

**Результат захисту**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
оцінка

\_\_\_\_\_  
дата захисту

**Голова ЕК**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
підпис

\_\_\_\_\_  
ініціали, прізвище голови ЕК

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>4</b>
<b>Розділ 1. Теоретичні засади проблеми формування диригентської культури.....</b>	<b>8</b>
1.1. Історіографія становлення диригентського мистецтва.....	8
1.2. Сучасні тенденції розвитку мистецтва диригування.....	17
1.3. Основні складові професійної культури педагога-музиканта у межах диригентської діяльності.....	25
Висновки до першого розділу.....	32
<b>Розділ 2. Методичні аспекти формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасності.....</b>	<b>34</b>
2.1. Методологічні засади розвитку диригентської культури в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	34
2.2. Диригентсько-хорова підготовка як важливий компонент формування диригентської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	39
2.3 Формування естетичної складової диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва.....	51
Висновки до другого розділу.....	55
<b>Розділ III. Експериментальне дослідження формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....</b>	<b>57</b>
3.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження.....	57
3.2. Методичні рекомендації щодо розвитку диригентської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва (за результатами експериментального дослідження).....	67
Висновки до третього розділу.....	74
<b>Висновки.....</b>	<b>75</b>

<b>Список використаних літератури та джерел.....</b>	<b>79</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>85</b>
Додаток А.....	85
Додаток Б.....	87
Додаток В.....	88

## ВСТУП

Однією з ключових тенденцій сучасної державної політики України є орієнтація на активне входження до європейського та світового співтовариства, яке передбачає перехід вищої школи на нову концепцію підготовки кваліфікованих фахівців, здатних ефективно та творчо працювати на рівні європейських та світових стандартів, готових до постійного професійного розвитку.

У контексті цих завдань зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема формування високого рівня культури як професійно-педагогічної, так й загальнолюдської.

Серед різноманітних засобів формування та розвитку культури особистості важливе місце належить мистецтву, зокрема музичному. З огляду на це, особливу увагу слід звернути на ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже педагогу-музиканту необхідні не тільки глибокі знання в галузі педагогіки, психології, свого навчального предмета, а й спеціальні знання та вміння, які сприяють активізації професійно-творчого потенціалу особистості, формування творчої активності.

Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є розвиток диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Такі автори як А. Єгоров, М. Канерштейн, М. Колеса, А. Пазовський, К. Пігров та ін. розглядають загальні проблеми диригентсько-виконавського мистецтва, в Україні детально розроблено питання оволодіння диригентською технікою виконання хорових творів такими авторами як , Л. Безбородова, Е. Вахняк, С. Казачков, М. Колеса, Ц. Мархлевський, І. Мусін, відпрацьовані методи та прийоми формування диригентсько-хорових знань, умінь та навичок.

Підвищенню ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено багато досліджень

наступних вчених В. Живов, А. Козир, А. Кречковский, А. Лашенко, П. Ніколаєнко, В. Соколов, Б. Тевлін.

Окремі проблеми взаємодії керівника хору з хоровим колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються в працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігорова, К. Птиці, П. Часнокова. Проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядаються у роботах С. Казачкова, М. Кенерштейна, І. Мусіна. Значення вокально-хорового виховання майбутнього фахівця на методологічному, теоретичному й практичному рівнях-у працях українських авторів : М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, О. Ростовського та ін.

Однак, розвиток диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва сьогодні не виступає об'єктом жодного дослідження у галузі диригентсько-хорового мистецтва. Таким чином, недостатня теоретична та методична розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва».

**Об'єкт дослідження:** процес формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови ефективного формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Мета дослідження:** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов ефективного формування диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для реалізації мети нами були поставлені наступні **завдання:**

1. Розкрити теоретичні й методичні аспекти формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва;
2. Проаналізувати особливості формування диригентської культури майбутнього вчителя в умовах сьогодення;
3. Систематизувати підходи до формування диригентської культури майбутнього вчителя.

4. Розробити, обґрунтувати, експериментально перевірити педагогічні умови формування диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Використані наукові методи та методики дослідження:**

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення;
- практичні: анкетування, збір та інтерпретація даних, порівняльний аналіз.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дає можливість використовувати отриману інформацію для оптимізації якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті розвитку диригентської культури. Також на основі результатів дослідження може бути розроблений навчальний курс «Музично-педагогічний практикум з розвитку диригентської культури» для студентів музичних спеціальностей ЗВО.

**Апробація** результатів дослідження здійснювалася у процесі навчання авторки у магістратурі на кафедрі мистецьких дисциплін упродовж 2018-2019 рр. Під час проведення дослідної роботи було опубліковано наукову статтю «Методичні аспекти формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасності» і підготовлено доповідь для участі у Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів та молодих науковців «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (Чернігів 2019, 60-64 с.

**Обсяг і структура.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 84 сторінок.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

## 1.1. Історіографія становлення диригентського мистецтва

Диригування – один із найбільш складних видів музично-виконавчого мистецтва. Головними завданнями диригента є: забезпечення ансамблевої стрункості, розкриття можливостей виконавців, а також втілення творчого задуму композитора.

Як самостійний вид музичного виконавства, диригентське мистецтво склалося відносно недавно і є наймолодшим видом виконавства (перша половина XIX століття). Проте, витоки цієї професії ми бачимо в давніх артефактах. Так, на єгипетських і ассирійських барельєфах зустрічаються зображення спільного виконання музики на однорідних музичних інструментах – декількома музикантами під керівництвом людини з жезлом в руці [23; 4; 37].

Первісне музичне мистецтво ґрунтувалося на тому, що музичні звуки викликають в людині мимовільні рухово-м'язові реакції. Це міміка, жест, рухи ніг і корпусу. Так як основою музики доісторичної епохи був переважно танець, то саме він був жанрово-змістовним стрижнем, коли рухи тіла первісних людей під час танців озвучувалися за допомогою підручних засобів. Наприклад, ними слугували палиці, каміння, раковини тощо, які підтримували ритм. У зв'язку з появою ритуалів і танців навколо багаття людям довелося прислухатися до найбільш досвідченого. Таким чином з'явилася якась подоба ансамблевого виконання, де усі учасники виконували спільну дію узгоджено з лідером [13; 6; 53].

Подальший розвиток музичної сфери мистецтва та вдосконалення побуту призвів до нового рівня розвитку диригентського мистецтва. Він пов'язаний із найдавнішими цивілізаціями Єгипту, Індії, Греції, Риму. Його головним осередком став давньогрецький театр, у якому однією з найважливішою складовою був хор, а функції диригента виконував корифей.



Він стояв на подіумі і вказував темп ударами оббитих міддю котурн по кам'яній підлозі [20; 37]. У цей час з'являється музика, у якій переважає не танцювальний, а вокальний початок. Голос людини вийшов на перший план і спричинив появу нових способів управління виконавцями.

В епоху європейського Середньовіччя всі види професійної художньої культури, включаючи диригування, розвивалися під егідою християнської церкви. Хорова музика стає невід'ємним атрибутом богослужіння, причому ієрархію мали як наспіви, так і система диригування [36; 18; 9]. Система хейрономії активно розвивалася, оскільки найбільш відповідала особливостям григоріанського хоралу із його вільною метрикою, цілком підпорядкованою канонічному слову. Перехід від шумового способу керування до безшумного був надзвичайно важливим етапом у розвитку диригентського мистецтва. Головному диригенту, який користувався великою пошаною, був привласнений символ його статусу – жезл, який став прототипом батути і диригентської палички [10; 46].

У зв'язку з розвитком інструментальної музики, ускладненням музичних форм, ущільненням фактури, труднощами у ритмічному ансамблі стало необхідним використання батути. Але це було недосконале керування, бо було шумним, а перші такти – «собачими». Подальший розвиток способу диригування із застосуванням батути протікав досить драматично. Відомо, що видатний композитор Жан-Батіст Люллі пробив собі ногу під час керування оркестром і невдовзі помер. Було багато недоброзичливців, які негативно ставилися до «гучного» диригування, адже батутою виконувалися гучні удари по підлозі, які заважали сприйняттю музики. У пошуках вирішення проблеми музиканти намагалися замінити цю палицю менш «гучними» предметами. Один із таких замінників батути став сувій нот, який згортався із декількох аркушів і називався «хартія».

В Італії починають складатися основи теорії диригентського виконавства, з'являються, опису схем тактування. Можливість їх появи виникла у зв'язку з розробкою сучасної системи нотації, де головною ланкою

тимчасової організації музики став такт. Така структура змусила диригентів шукати нові засоби, які здатні з достатньою ясністю показувати кожен з часток такту. Поява мензуральній нотації сприяла визначеності в позначенні складових такту і візуалізувала його метричну структуру [31; 66]. Створення схем у хоровому диригуванні пов'язане із виникнення хейрономії. Їй властиве те, що відсутнє в шумових способах, а саме рух рук у різних напрямках. За допомогою таких знаків співакам нагадувалися мотив мелодії, окремі тони і характер звука.

Наступний етап у розвитку диригування пов'язаний з появою генерал-баса. Клавесиніст ставав тепер не просто учасником оркестру, а його керівником. Він виконував партію генерал-баса й одночасно слідкував за всіма виконавцями, направляв їх та організовував. Диригування за клавесином зародилося в XVI столітті й надалі закріпилося у концертній практиці. Потім у XVII столітті цей принцип проникає в оперу, а в XVIII столітті сягає вершини свого розвитку.

Багато композиторів епохи Бароко (Й.С. Бах, Г. Гендель) одночасно зі грою на клавесині невербально керували виконавцями за допомогою погляду, рухів голови, епізодичних жестів рук. Складно уявити, як Йоган Себастьян Бах, виконуючи твір із тридцятьма або навіть сорока музикантами, одним показував такт кивками голови, іншим – ударами ноги, третім втримував увагу за допомогою піднятого вгору пальця. Під час звучання він виправляв і приводив виконання у належний порядок [32; 44; 8].

Однак, подібне диригування теж мало свої недоліки, оскільки через необхідність грати на клавесині обмежувався безпосередній вплив керівника на колектив. Тому в першій чверті XVIII століття починає складатися система так званого подвійного диригування. Вона отримала найбільше поширення в опері, коли поряд із головним диригентом-клавесиністом функцію управління ансамблем виконував скрипаль-концертмейстер або хормейстер. Варто зазначити, що такий спосіб управління зберігся в сучасній репетиційній практиці і в разі сумісного концерту декількох колективів на великій сцені.

Іноді подвійне диригування застосовується в музично-драматичних жанрах (хор, що звучить за сценою, додатковий оркестр на сцені), а також у тих випадках, коли виконавський склад розділений на окремі групи і розміщений на віддалених ділянках сцени, що унеможлиблює роботу диригента [50; 13; 2].

Виразні засоби музики XVIII століття диктують умови до форм колективного виконання, збільшення концертних залів, складу учасників хорів і оркестрів. Симфонічна творчість віденських класиків настійно вимагала не тільки правильного відтворення нотного тексту, а й художньої інтерпретації, що виявляло все більшу неспроможність шумового диригування [22; 37; 5].

Таким чином, ми можемо говорити про те, що самотійна роль диригентсько-виконавського мистецтва ствердилася у процесі його тривалої історичної еволюції. Незважаючи на те, що диригування стало самотійним видом музичного виконавства лише у другій чверті XIX століття, його витoki сягають давнини. Це пов'язано з тим, що суть диригування – вираз музики через жест – впливає із психофізіологічних особливостей людської природи, оскільки музичні звуки викликають у людини мимовільні м'язові реакції (міміка, жест, руху ніг, корпусу). На їх виявленні базувалося первісне музичне мистецтво.

Так як жанровою основою давньої музики був переважно танець, ритмічні рухи озвучувалися прототипами сучасних ударних інструментів. Властива людині потреба естетичного переживання спонукала до розуміння необхідності досягнення злагодженого виконання. У свою чергу, це призвело до появи досвідченого лідера, який очолив музикантів. Відбивання ритму рукою, ногою, палицею, рахунком вголос і хейрономією дозволяло визначати темпоритм, що організовує колективну виконавську дію [40; 12].

Таким чином, той, хто стояв на чолі подібного ансамблю, став прообразом диригента. Головним способом керування, поряд з ударними інструментами, були і залишаються рухи рук тіла. З'являтися музика, в якій

починає переважати не танцювальне, а вокальне начало, і для її виконання знадобилися нові способи диригування. Тепер вони стали використовуватися в якості умовних знаків, які застосовуються з метою інформування музикантів про ті чи інші параметри звучання.

З другої половини XVIII століття лідером інструментального колективу стає скрипаль-концертмейстер, який чергував гру на інструменті із диригуванням за допомогою смичка. Керівництво ансамблем за допомогою гри на скрипці значно вплинуло на техніку диригування і збагатило її, оскільки концертмейстер-скрипаль користувався звичними для нього прийомами скрипкової техніки. Так з'явилася система умовних жестів, емоційно-сміслового значення яких було зрозумілим всім учасникам музичного колективу [6; 28; 52].

З першої половини XIX століття стала все ширше застосовуватися диригентська паличка, оскільки виникла необхідність точного позначення метричних долей такту. Диригентське виконавство знаходить свою специфічну музично-виконавську техніку, яка являє собою систему умовних жестів. Ритмічний і безшумний спосіб управління оркестром на основі такту, що прийшов на зміну шумового способу, виявився прогресивним. Просторово-часова форма диригентських схем дозволяла відображати різні співвідношення сильних і слабких долей у такті, забезпечуючи тим самим виразність і пластичність музичної фрази [16; 9].

Поступово диригентська техніка збагачувалася за рахунок виразних жестів, що володіють емоційно-смісловими знаками, які сформувалися у практиці людського спілкування. Потреба у цьому зумовлена ускладненням музичної мови, зокрема, оркестрової, основоположниками якої стали видатні композитори Людвіг ван Бетховен, Гектор Берліоз, Фелікс Мендельсон, Ріхард Вагнер, Йоганнес Брамс. Слід зауважити, що в Західній Європі диригентське мистецтво розвивалося переважно в області оркестрового диригування, тоді як у Східній – у хоровій [30; 4]. «Запізнилившись» майже на два століття від європейської, вітчизняна школа диригування також отримала

світове визнання.

Таким чином, в процесі історичної еволюції диригентського мистецтва можна виділити наступні етапи:

- «стихійне» диригування акцентного типу в умовах колективного виконання музики доцивілізаційної епохи;
- «хейрономія» у музичному мистецтві найдавніших цивілізацій і Середньовіччя;
- «гучне» диригування за допомогою батути;
- «музично-інструментальне» диригування (із використанням клавесина, скрипки);
- «колективне» (подвійне і потрійне) диригування;
- сучасне «безшумне» диригування на основі умовної системи жестів [12; 32; 7].

Аналіз історичних типів диригування дозволяє зробити висновок про те, що їх особливості обумовлювалися різним співвідношенням метроритмічного і мелодійного компонентів в музиці тієї чи іншої епохи. Так, переважання першого з цих компонентів вимагало акцентного способу диригування, а посилення мелодійного початок активізувало пошуки виразних прийомів управління музичним колективом. Утворився якийсь сплав, де все, що накопичила музично-виконавська практика в процесі багатовікового розвитку, знайшло відображення у сучасному способі диригування.

Деякі з цих форм управління збереглися до теперішнього часу, особливо в аматорській музиці. Так, наприклад, стуком ноги (або усним рахунком) підтримують ритм при спільній грі в ансамблі. І до сьогодення зберігся спосіб керівництва виконанням за допомогою гри на інструменті, наприклад, у невеликому концертному ансамблі, де роль диригента виконує перший скрипаль або піаніст; також і в камерному виконавстві, де функції керівника зазвичай бере на себе один з учасників квартету, квінтету, тощо. Хейрономічні прийоми застосовуються і в даний час в практиці репетиційної

роботи хормейстерів у якості так званого «робочого» жесту.

Диригування прийшло до сучасного високого рівня лише тоді, коли всі згадані історичні складові стали застосовуватися не окремо, а у вигляді єдиної дії, яка включала у себе всі методи. Утворився якийсь сплав, де різні засоби злилися воедино, доповнюючи один одного. Все, що накопичила виконавська практика у процесі багатовікового розвитку, знайшло відображення у сучасному диригуванні. Базою розвитку сучасного диригування послужив ударно-шумовий спосіб. Але потрібні були багато років, перш ніж руху руки вгору і вниз стали сприйматися незалежно від звуку удару і перетворилися у сигнал, який визначає ритмічні частки такту [7; 29; 3].

Перехід від шумового способу диригування до зорового був лише першою сходинкою у розвитку диригентського мистецтва. Поява метричного запису потребувало визначеності у позначенні часткою такту, з тим, щоб візуально відобразити метричну структуру такту (до цього кожна частка позначалася ударом вниз). Створення малюнків тактування пов'язане із хейрономією. Хейрономії було властиве те, що є відсутнім в ударному способі позначення метра – руху у різних напрямках: вгору, вниз, в сторони. Крім того, у хейрономії велику роль грала мнемоніка, завдяки якій окремим рухам, що містив елементи образотворчості, присвоювалося певне значення. Практика застосування мнемонічних знаків знайшла відображення у освіті малюнків тактування, що є власне кажучи мнемонічними знаками позначення метра [20; 61].

Перші спроби створення метричних схем руху були чисто умоглядними: створювалися всілякі геометричні фігури (квадрат, ромб, трикутник, паралелограм, тощо). Недоліком цих фігур було те, що вони «малювалися» прямими лініями, за допомогою яких неможливо точно визначити початок кожної долі такту. Завдання створення схем руху, наочно позначених метрів і в той же час зручних для керівництва виконанням, було дозволено лише тоді, коли графіка малюнка стала поєднуватися із підняттям і

опусканням руки, з появою дугоподібних і хвилеподібних рухів. У малюнках метричних схем з'явилися дугоподібні лінії, складові в даний час основу рухів такту.

Новий, ритмічний спосіб управління оркестром, або тактування, яке прийшло на зміну шумового способу став прогресивним. Звичайно, виконавська практика не відразу оцінила його виразні можливості. Але поступово тактування початок збагачуватися, руху рук отримували все більшу виразність. Потреба в цьому диктувалася швидким розвитком музичної творчості та виконавства, зокрема, оркестрового [11; 58].

Керівництво виконанням за допомогою гри на скрипці здійснило значний вплив на техніку диригування, збагатило її, так як концертмейстер-скрипаль, стаючи за диригентський пульт, користувався для показу виразною стороною виконання звичними для неї прийомами смичкової техніки.

Звичайно, у рухах диригента, що позначає метр за допомогою тактування, технологічний прийом скрипаля прийняв дещо інший вигляд, і зберіг лише деякі, найбільш характерні нього властивості, що мають виразне значення. Таким чином з'явився узагальнений жест, експресивне значення якого було зрозумілим не тільки грає на смичкових інструментах, а й усім учасникам музичного колективу. Рух, що показує протяжність звуку, його уривчастість або зв'язність, насиченість або легкість, тобто, якості, властиві смичковій техніці, трансформовані у подібний жест, стали виразним засобом диригування. Але обмежитися образністю жесту, що імітує рухи скрипаля, диригування не могло. Треба було використовувати і інші прийоми, які розширюють художні можливості диригентського мистецтва. В цьому відношенні сучасне диригування успадкувало дещо від хейрономії [17; 35; 42].

Нагадаємо, що руху хейрономії позначали не тільки відносну висоту звуків, але передавали також і мелодійний контур, характер музичного руху («злети», «ширяння», тощо). Чи не пов'язані метричної схемою тактирування, вони могли більш вільно передавати характер музики. Зрозуміло, говорити

про безпосередній вплив хейрономії на сучасне диригування навряд чи можна, так, як обидва способи управління розділені значною історичною дистанцією. Але цілком ймовірно, що образність жесту, властива хейрономії, знайшла застосування і в новій формі управління оркестром. Хейрономією користувалася умовними, мнемонічними знаками і запозичила руху, знайомі всім з повсякденного життєвої діяльності. Отже, не тільки хейрономією, а й ті прообрази, на яких вона ґрунтувалася, з'явилися матеріалом, джерелом засобів вираження диригування [23; 51].

Нашу мову супроводжують так звані виразні рухи, які емоційно забарвлюють її, надають їй смисловий відтінок, що виявляють підтекст, тощо. Виразні жести знаходять широке застосування у ситуативній і симпраксихній мові, тобто, мові розрахованій на те, що вона сприйматиметься, а також розумітиметься у контексті зв'язку із ситуацією або дією. Такою ситуацією у диригентській мові є виконання музики, в контексті з якої той чи інший подібний жест набуває конкретне смислове значення. Емоційна виразність жесту розкриває виконавцям смисловий підтекст музики, значення нюансів, авторських ремарок, тощо. Так жест став у деякому відношенні заміною мови, відсутньої в момент виконання. Маючи в своєму розпорядженні різноманіття технічних засобів, сучасний диригент отримав можливість передачі колективу всіх своїх художніх намірів. Диригування, раніше обмежується завданнями управління ансамблем (спільності гри), перетворилося в високе художнє мистецтво, в виконавську творчість величезної глибини і значущості.



## 1.2. Сучасні тенденції розвитку мистецтва диригування

З нашої точки зору, диригування є унікальним видом музичного мистецтва. Його головна і принципова відмінність полягає у тому, що диригент сам не витягує жодного звуку, не відображає незалежно від його волі реального звучання, а втілює чутний їм звуковий образ виражений через колектив музикантів-виконавців, він направляє і передає своєму колективу ті або інші творчі призначення. Це відрізняє техніку диригування від техніки будь-якого іншого музиканта-виконавця.

Навчання диригентської професії містить в собі більше умовностей, ніж будь-яка інша з виконавських спеціальностей. Складність полягає, перш за все, в тому, що не можливо постійно і систематично спілкуватися зі своїм «інструментом» - оркестром, хором. Інструментом є фортепіано, але воно має інший спосіб звукової будови, обмеженість тембрів, довгих тягнуться звуків. Диригування вимагає професіоналізму, оволодіти яким необхідно під керівництвом досвідченого педагога, залучаючи спеціальну навчальну літературу, яка відповідала б на самі різні питання. Диригенту належить з усіх перерахованих умовностей зробити максимально простим і зрозумілим «мову жестів», щоб використовувати її у повсякденній практиці.

Сьогодні методика викладання диригування максимально представляє собою різні суб'єктивні форми передачі власного досвіду. Диригентів багато, багато шкіл, методик і думок. Практика диригування значно випередила теорію, проблема якої завжди існує. Тоді, коли є дуже міцна теоретична база, тоді і практичні навички засвоюються краще, точніше, правильніше. Знання теорії допомагає студенту виявити свою творчу індивідуальність, свій диригентський індивідуальний почерк. Вона розвиває і поглиблює знання в галузі історії диригентського мистецтва, в питаннях диригентської техніки, яка висвітлена з різних сторін: естетичної (відношення техніки до творчості); емпіричної (опис прийомів диригування); методичної (аналіз способів диригування); науково-теоретичної (дослідження загальних закономірностей науки – мистецтва диригування).

Інструментом реалізації творчих задумів диригента є мова жестів. З його допомогою керівник управляє всім музичним колективом. Наукове визначення жесту істотно відрізняється від звичних уявлень. Часто під жестом диригента розуміються будь-які його рухи, в тому числі регулюють дії та навички. На нашу думку - це неправильне трактування даного слова.

Міміка і жестикуляція є скоріше інтуїтивними процесами, які виражають індивідуальність психіки кожної людини – тобто, яким не навчаються, як правильній вимові слів.

За словами американського психолога Т. Шибутані, жест позначає будь-який рух, яке служить показником внутрішнього переживання людини. Він особливо відзначає, що експресивні рухи здебільшого мимовільні і завжди супроводжують свідомо здійснені рухи. Саме вони мають великий творчо-інформативне зміст і розкривають виконавцям сенс трактування твору диригентом.

Елементи ударно-шумового диригування використовуються в сучасній хормейстерській практиці у якості допоміжного методу – насамперед, у репетиційний період роботи над твором. У процесі розвитку людського суспільства, з ускладненням форм музикування, посиленням ролі художньо-виразного початку, виконавська практика показала не придатність засобів ударно-шумового керівництва в умовах концертного виконання. Такий спосіб організації музикування дозволяє керувати лише метро-ритмом, в той час, як динаміка не піддається такому способу регулювання. Та й сам звук ударів руйнує художньо-виразний лад основного звучання. Інакше кажучи, художньо-образна сфера музичного матеріалу вступила в конфлікт з методами організації спільного виконання. І це в свою чергу спричинило за собою пошуки нових способів і прийомів диригування [30: 43].

Сучасна система диригування являє собою складний комунікативний процес, в якому одну з провідних ролей грає психоемоційне спілкування диригента і виконавської колективу. Це відбивається в адресному спрямованості диригентських жестів в процесі виконання: моменти вступів,

відмінність ритмічних сполучень, показ найбільш виразних елементів загальної фактури – все це диригент показує, звертаючись до конкретної групи виконавців. Саме цією логікою визначається постановка кисті диригента, де великі пальці правої і лівої рук паралельні один одному, в той час як решта пальців променеподібно розходяться, охоплюючи своєю «енергетикою» весь хор.

Музична традиція ХХ століття передбачає поділ функцій рук виходячи зі співвідношення елементів фактури музичного твору. Якщо диригент працює з хором «a cappella» його програма діяльності має гомофонно-гармонічну фактуру, де хорові партії звучать ритмічно в унісон, а розподіл функцій рук передбачає показ метричної схеми строго правою рукою, а ритмічного малюнка – лівою. У випадку виконання твору з супроводом, зазвичай мається на увазі показ партії фортепіано завжди правою рукою, а хорових партій – лівою.

Тенденції розвитку комунікативних процесів у сучасному суспільстві все більше набувають особистісно-орієнтовану спрямованість, що в свою чергу обумовлює посилення значення психоемоційного фактора, як виразного елемента. Цим пояснюється необхідність більш тісної взаємодії диригента з виконавцями, тому що формального відображення тих чи інших елементів музичної виразності вже не достатньо. Виникає гостра потреба в адресній спрямованості кожного жесту. У зв'язку з цим для найбільш ефективного розподілу функцій рук робоча площа диригента ділиться на деякі інформаційні поля відповідно до розстановкою виконавських груп.

Класична розстановка хору передбачає два ряди: перший ряд жіноча група, другий ряд – чоловіча. При цьому зліва тенора і сопрано, праворуч – баритони і альти. Саме тому при розстановці хору «a cappella» ліва рука відповідає за показ для сопрано і тенорів, а права – альтів і басів.

При виконанні творів з інструментальним супроводом в робочій площині хорового диригента з'являється ще одна інформаційна зона – супровід. У такому випадку розподіл функцій рук залежить від положення

фортепіано або інструментальної групи на сцені. Якщо інструмент стоїть праворуч від диригента, то нова логіка розподілу функцій збігається з традиційним укладом. Тобто, хорові партії диригент показує лівою рукою, а партія супроводу – правою. Однак, при такому положенні фортепіано акустичні умови виконання далекі від оптимальних, так, як при відкритті кришки рояля звук спрямовується не в зал до слухачів, а навпаки, у глиб сцени. Це значною мірою знижує якість концертного звучання, і сильно ускладнює завдання вирівнювання звукового співвідношення в звучанні хору та акомпанементу.

Саме тому у сучасній концертній практиці найчастіше фортепіано розташовують зліва від диригента. Таким чином, усуваються акустичні складності і створюються найбільш комфортні звукові умови для хорового виконання. Однак, у розподілі функцій рук в даному випадку виникає суперечність з традицією. Справа в тому, що інформаційна зона фортепіано знаходиться зліва, а вимоги до партії фортепіано свідчать про потребу працювати правою рукою. Це призводить до перехрещуванню інформаційних потоків, з точки зору психології виникає інформаційне перехрещення, а, отже, художньо-творчий імпульс зазнає значних перешкоди і не доходить до адресата в повній мірі. У даному випадку суворе дотримання правила показувати фортепіано правою рукою з точки зору просторового розміщення виконавців не логічно, а з точки зору виконавської доцільності і зовсім дискомфортно. При такій розстановці виконавців концертмейстер просто не бачить жестів, звернених до нього. При цьому партії альтів і баритонів мимоволі отримують «зайву» для них інформацію, що, безумовно, провокує неточності у виконанні. Виникає «перехрещення» рук. Це значним чином ускладнює і процес диригування, і розуміння диригентського показу виконавцями.

Таким чином, виконавська практика вимагає перегляду логіки розподілу функцій рук, і передачі партії фортепіано лівій руці. При цьому усувається штучність і формальність показу, створюються оптимальні умови

для адресної спрямованості диригентського жесту, а, отже, забезпечення найбільш виразного виконання.

На жаль, часто доводиться чути, що показувати лівою рукою партію фортепіано неприпустимо, неправильно, так не прийнято, що це порушує встановлені традиції. Звичайно, традиційність забезпечує збереження досягнутих результатів творчого пошуку попередніх поколінь. Традиція не є надбанням окремого диригента, так як отримана ззовні. Проте, беззастережне дотримання встановлених традицій перешкоджає подальшому розвитку, і нерідко використовується, як засіб звільнення від необхідності проведення самостійного аналізу ситуації і відповідальності за прийняте рішення.

Для диригента головним жестом є ауфтаки, які відносяться до одному з найскладніших дій диригента. Він є не тільки дієвим засобом регулювання і управління, а й активним інструментом психологічного впливу диригента на виконавців. Із явищем ауфтаки легко зустрінися не тільки у диригуванні, а й скрізь, де з'являється необхідність підготувати одночасну колективну дію. Наприклад, при необхідності зробити спільне фізичне дійство зазвичай звучить: раз, два, три і повтор! Тут з точки зору диригування, команда «два» грає роль звукового ауфтакту, а слово «три» виконує функцію фіксації.

У процесі диригування, замість звукового спонукальний сигналу використовується видимий жест. Спонукальним сигналом до дії виступає жест, завчасно показує необхідні виконавські завдання і точний час її виконання. Такий жест має назву ауфтакт.

У даний час існують різні точки зору про поняття ауфтаки, його видах і функціях. Ілля Мусін – один з найзнаменитіших педагогів симфонічного диригування ХХ століття. Він виховав плеяду таких диригентів як В. Гергієв, С. Казачков, С. Коган, Ю. Темірканов, В. Чернушенко, Т. Сохієв, Т. Курентзіс. За його визначенням, ауфтакт – це жест, що випереджає початковий момент кожної з часткою такту і з тимчасової тривалості рівний тривалості яка визначається частки [14; 29; 61]. Дане визначення, не є точним, так як існують «неповний», «затриманий» ауфтаки, при яких випереджаючий жест

не є по тимчасовій тривалості рівний тривалості тактів.

Іншої точки зору стосовно технічної та функціональної складової аффакти дотримувався видатний диригент і педагог Микола Малько. Серед його учнів – Л. Гінзбург, А. Мелік-Пашаєв, І. Мусін, Е. Мравинский, Б. Хайкін. Він вважав, в основі процесу означення такту і його часткою лежать жести рук, звані диригентськими. Метою диригентського жесту, як він вважає, є або витяг звуку, або паузи.

З точки зору М.А. Малько аффакти є рухами, що передують основному жесту диригента. Вони мають форму петлі, дуги або просто прямий лінії вгору. Його напрямок визначається напрямом основного жесту [25; 52]. Таким чином, для Малько аффакти є лише рухами замаху без подальшого його продовження у «основному жесті».

Диригент-методист Е. Кан, як і Н. Малько, порівнює аффакти з взяттям дихання і бачить його тільки, як «підготовчий задум», динаміка, тривалість та інтенсивність якого залежать від характеру виконуваної музики. Підготовчий замах, або аффакти можна порівняти із вдихом, якщо мова йде про сильний, енергійний вступ, - з відведенням руки назад перед кидком м'яча [43; 7; 72].

Наступне обов'язкове правило для виконання підготовчого замаху, як зазначає Е. Кан, – аффакт повинен мати напрямок і амплітуду удару попереднього початкового звучання.

Видатний хормейстер П.Г. Чесноков замість терміну аффакти використовує словосполучення «прийом вступу». На його думку, прийом правильного хорового вступу містить три моменти: увагу, дихання, вступ.

Ще одну теорію аффакту розробив К. Ольхов. Він, як І. Мусін, вважає, що «диригентський жест є біфункціональним, оскільки поєднує в собі фіксацію теперішнього звучання і підготовку подальшого» [33; 2; 73].

Оскільки аффакт – жест, який спрямований на підготовку майбутнього звучання, – момент передбачення виступає в ньому з особливою гостротою і концентрацією. У зв'язку з цим К. Ольхов вважає, що, основою аффакту є прискорений рух, що відрізняється специфічною спонукальністю,

імпульсивністю, внаслідок чого він його називає «імпульсом». Він сприймається виконавцями як наказ, поштовх до дії. Імпульсивність прискореному руху в афтактах реалізуються у межах двох обставини. По-перше, воно має різкий характер за рахунок точок, які його обмежують. Початковими точками такого руху можуть бути «точка-відступ» або «точка-відрив», які визначають щодо раптового відхід руки від початкової площини. Кінцевими точками руху можуть бути «точка-стоп» або також «точка-відскік», які визначають так само раптового, акцентований прихід руки в кінцеву площину [16; 37]. За рахунок прискореного руху й наявності акцентованих точок афтакт набуває характер активного спрямування до «мети», і тому ефективно виконує функцію передбачення.

Так само, Д. Варламов виявляє структуру афтакту, підсумовуючи різноманіття вищезазначених трактувань. До структури афтакту входять: замах, точка перелому, падіння (прагнення), точка дотику (удар), віддача (відображення, рефлекс). Дійсно, співставивши твердження хороших і симфонічних диригентів, ми побачимо наступну структуру: увага (для початкового афтакту), імпульс-точка, відскік від неї (замах), точка перелому, спрямування до точки, точка дотику (удар). Немає необхідності у русі відображення, так як він є відскоком (претензією) до наступної долі такту.

Для оволодіння технікою афтакту потрібно зробити рукою рівномірний рух, подібне подовженою букві «О», починаючи з лівої її середини. Момент повернення до вихідної точки руху і буде початком звуку. Еліпсоїдний рух (у плавному штриху і повільному темпі) або гострий рвучкий жест (у швидкому темпі) може виконуватися у зазначеному напрямку, а також вперед від себе, до себе і в різні боки. Різні види афтактів можуть бути інтерпретовані як за годинниковою стрілкою, так і проти неї. До того ж, первісна «точка-імпульс», в якому при поверненні руху з'явиться звук, може перебувати зверху, праворуч або ліворуч.

Мистецтво афтакту по своїй суті є чимось більшим, аніж просто трактування диригентської сітки. Воно має стати абсолютно рівноправним

знаряддям для всіх, хто керує виконавськими колективами.



### **1.3. Основні складові професійної культури педагога-музиканта у межах диригентської діяльності**

Навчаючи студентів основам диригентської техніки, викладач прагне пояснити їм, що диригування – це не просто красиві рухи під музику, і навіть не відображення цієї музики. Варто будувати навчальний процес виходячи з того, що диригування представляє собою складний комунікативний процес, в якому диригентський жест є особливою формою спілкування, своєрідний інформаційний канал, за допомогою якого диригент передає свої творчі наміри і організаційні вказівки співакам хору. Таке розуміння процесу диригування і диригентського жесту обумовлює назрілу необхідність перегляду закономірностей, що визначають розподіл функцій рук диригента.

Спілкування не може бути не спрямованим, воно завжди має свого адресата. Тому, цілком обґрунтованим представляється прагнення реалізувати це звернення безпосередньо, тобто, максимально скоротивши шлях інформаційного потоку, перерозподіливши при цьому зміст переданого повідомлення між інформаційними каналами.

Повертаючись до розуміння традиції як передачі деяких соціальних і культурних норм, відзначимо наступне.

Збереження традицій здійснюється через навчання – спеціально організований процес передачі знань, умінь і навичок, а також формування здатності до самонавчання – здатності самостійно знаходити необхідну інформацію і освоювати необхідні вміння та навички. Адже, у зв'язку зі стрімким розвитком сучасної виконавської практики, появою нових форм музикування та акустичних експериментів виникають нюанси у плані розміщення виконавців на концертній естраді, множинні варіанти виконавських складів тощо.

Нам представляється неможливим розглянути у навчальному процесі всі можливі варіанти. Саме тому, при формуванні основних диригентських навичок традиційним має стати дотримання основних принципів розподілу функції рук, а саме:

- принцип функціональної універсальності рук диригента, який передбачає розвиток здатності однаково вільно тактувати або показувати виразні елементи, як правою, так і лівою рукою у залежності від виконавської ситуації;

- принцип найближчого відстані до адресної групи виконавців;
- уникнення перехрещення інформаційних потоків;
- логічність і адекватність відображення виконавських елементів;
- простота і доступність диригентських жестів для розуміння колективом виконавських намірів диригента.

Основними видами музично-художньої діяльності на уроках музики є інформаційний, практичний і творчий. Отже, на таку роботу з дітьми мають бути спрямовані зусилля педагогів вищої школи, що готують майбутніх учителів музики. З цих позицій розглянемо можливості викладання предметів у межах диригентської діяльності. Диригентська діяльність проявляється у емоційно-комунікативної сфери у стадії спілкування і взаємодії – найважливіших рушійних силах творчості диригента, педагога, режисера. Існуюча спільність між диригентським, режисерським і педагогічним процесами полягає в цілях і змісті їх професійної діяльності.

Сучасна педагогічна наука виділяє у якості основних педагогічних здібностей дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні, організаторські здібності. Усі перераховані якості характеризуються як сугестивна і адаптивна якості особистості, які у процесі комунікації багато в чому зумовлюють ступінь прояву інших якостей. Процес управління колективом є неможливим без спілкування, способи якого досить різноманітні. У сучасній психолого-педагогічній науці педагогічне спілкування визначається як взаємодія педагога і учнів, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності.

Спілкуючись з хором, диригент користується виконавською показом, промовою і немовних засобами спілкування (вигляд, жести, міміка,

інтонація). Використовуючи у своїй роботі мову, диригент здійснює інформаційну, виразну сторону спілкування [10; 38; 73]. Потрібно пам'ятати про те, що психологічну природу сприйняття відповідає мова – ясна, лаконічна, образна, емоційна. Багатослівність диригента, як правило, викликає негативну реакцію хору, особливо якщо слова що не підкріплюються переконливими показами або вимовляються в дратівливому тоні. Вірно знайдений тон спілкування – половина успіху у досягненні контакту з аудиторією. Для активізації інтересу і розвитку комунікативних зв'язків велике значення має образність мови, її інтонація (тон мови, її ритміко-мелодійна характеристика, чергування підвищень і знижень голосу).

Свого часу Д.Б. Кабалевський говорив про неподільний сплав музики і слова, про неподільність думок і почуттів, розуму і серця народу, який створював народні пісні. Інтонаційна спільність цих двох видів мистецтва народжується думками і почуттями людини і служить для спілкування людей один з одним. Тому, можна говорити про те, що на уроках музики інтонаційна виразність мови вчителя здатна удосконалювати спів дітей, активізувати їх співочу діяльність. Тут мається на увазі поетична, образна мова, яка не тільки повідомляє щось, але впливає на почуття людини своєю образністю.

Такі засоби художньої мови вчителя, як метафора, уособлення, слова-символи, гіпербола допоможуть в роботі не тільки над художнім образом, але і у оволодінні вокально-хоровими навичками. Безліч прикладів словесного опису вражень від співу, музики можна знайти не тільки у підручнику але й у художній літературі. Накопичення таких прикладів має здійснюватися в класі хорового диригування вже з першого курсу.

Музично-виконавські знання, вміння і навички вчителя музики крім володіння інструментом і голосом поповнилися музично-пластичним використанням знань та навичок. Даний вид діяльності все частіше зустрічається на уроках музики, доповнюючи і оновлюючи арсенал наявних методів інтонаційного осягнення музичного твору, а також сценічного інтерпретацією музичних творів, яка дає учням можливість різноманітного

прояву своїх творчих здібностей.

Завдання викладання диригування переплітаються із завданнями вокально-хорової роботи з дітьми у загальноосвітній школі. Тепер можна говорити про те, що будь-який навчальний матеріал для учня школяра і для студента повинен бути спрямований на його художньо-образне осягнення. Відтак, необхідно йти не від теоретичної закономірності тяжіння інтервалів, звукорядів, акордів, а від того настрою, образно-змістовного «заряду», який несе в собі цей інтервал або інтонація в музичному вислові композитора. Важливо пам'ятати, що будь-який момент хорового виконання повинен проявляти себе як художнє явище, як образ. А так звана робота над технічною стороною повинна виступати як народження варіантів різного бачення художнього образу.

Сучасний учитель-музикант повинен знаходитися у постійному пошуку ефективних засобів формування диригентської культури майбутнього вчителя, які були б адекватними по відношенню до отримуваних ними зовнішніх вражень, з одного боку, а з іншого – сприяли б формуванню смаку, потреб у спілкуванні з високим мистецтвом.

Вузівська музична педагогіка володіє прийомами розвитку у майбутніх педагогів музичного слуху, а також інструментальної, вокально-хоровий, диригентської техніки, тощо, але цього не можна сказати про виховання у вчителя акторських і режисерських якостей.

Участь в театральній дії дає таку можливість. Тому в систему підготовки студентів до музично-художньої діяльності важливою ланкою може стати інтеграційний курс пов'язаний із хоровим театром, який синтезує своєю структурою всі види і способи музично-художньої діяльності, забезпечуючи тим самим найбільш ефективні можливості для розвитку навичок і умінь майбутнього вчителя музики, знайомить його з захоплюючою, цікавою для молоді формою хорового виконавства, творчо розкріпачує, будить творчу ініціативу.

Однією з умов, необхідних для формування професійної культури

вчителів музики, є створення професійної творчої середовища в період навчання у вузі. Тут студенти отримують не тільки спеціальні знання і вміння, а й накопичують досвід соціальних і професійних відносин, формують певний світогляд, життєві установки і професійно-ціннісні орієнтації. Нарешті, в цьому середовищі майбутній педагог-музикант, долучаючись до певної культури, стає її носієм. Загальновідомо, що формування особистості людини відбувається протягом усього життя, але саме в вузі закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він потім вступить в нову для нього атмосферу професійної діяльності, де відбудеться його подальший розвиток як особистості. Важливою умовою, яка визначає успішність процесу формування професійної культури вчителів музики, є спільна продуктивна діяльність викладача зі студентами і студентів між собою.

Основними складовими професійної культури педагога музиканта у межах диригентської діяльності можна назвати наступні:

- багаторівнева структура процесу підготовки музиканта; поступове ускладнення освітніх і розвиваючих завдань (рухових, слухових, емоційних, композиційних, логіко-аналітичних);
- постійне вдосконалення та саморозвиток;
- верховенство і збереження індивідуального підходу в підготовці музикантів;
- поєднання широкого культурного підходу і виконавської універсальності;
- високий рівень психолого-педагогічної та культурологічної підготовки;
- заглибленість в простір культури.

Найбільш ефективною в плані розвитку професійної культури педагога-музиканта є культурно-освітнє середовище, під впливом якої здійснюється художньо-образне узагальнення і творче спілкування в процесі професійної діяльності. Результатом творчої діяльності та творчого спілкування є

створення авторського творчого продукту, що неминуче ставить питання про можливість розвитку здатності учнів до його створення, так як дана здатність є однією з центральних для формування професійної культури педагога-музиканта.

В умовах музично-педагогічних закладів вищої освіти реальною можливістю створити закінчений творчий продукт є звернення до виконавства. Цей процес повністю відповідає тим критеріям унікальності, які відрізняють творчість від діяльності або виробництва.

Музичне виконавство само по собі є і складовою частиною, і умовою існування музичного середовища. Відомо, що якими особистісними і професійними якостями володіє диригент, такими якостями буде відрізнятися і музичне середовище, яке виникає у процесі відповідної музичної діяльності. Вона вбирає в себе емоції і думки виконавця, його ставлення до виконуваного твору, до учасників виконання, до слухачів, його естетичний досвід. Діяльність диригента – одна з найскладніших в ряду музичних професій – є найбільш показовою в плані взаємозв'язку професійної культури і розвинутою здатністю майбутніх педагогів-музикантів до продуктивної творчої діяльності.

Для диригентської професії є характерним особливе значення міжособистісних відносин, що складаються у керівника з колективом. У музично-педагогічній діяльності спілкування як творча категорія бере участь у вирішенні безлічі завдань. Одне із них – органічний взаємозв'язок процесу педагогічної комунікації та процесу музично-педагогічного спілкування, що активізує творче начало у музично-виконавській діяльності. На основі цього можна трактувати диригування як динамічну систему, складовими частинами якої є композиторська, виконавська, а також спільна творчість виконавців і слухачів у процесі інтерпретації композиції.

Для формування професійної культури і успішного здійснення творчої діяльності, результатом якої є закінчений творчий продукт (художній образ), необхідні спеціально організовані умови. Досягти цього можна лише при

комплексному підході до музичної освіти і визначенню його місця в загальному потоці глобальної музичної середовища. Таким чином, висвічується одна з найважливіших складових музичного середовища, яку ми визначаємо як середовище освітньої установи, всередині якого і відбувається в основному становлення педагога-музиканта і розвиток його професійної компетенції і професійної культури.

Центральною ланкою концепції формування професійної культури педагога-музиканта є положення про те, що професійна культура – одне із значущих складових духовної культури особистості людини, яке визначається, як найбільш досконалий прояв соціокультурної діяльності людини, що концентрує і відображає кращі якості її особистості і розвитку її творчого потенціалу.

Серед найбільш яскравих ідей сучасної педагогічної науки привертає увагу ідея необхідності безперервної освіти. Необхідними умовами здійснення цього процесу є здатність до рефлексії, адекватного відношенню до себе і своїх досягнень, на основі чого формується мотивація педагога-музиканта до самовдосконалення.

Великого значення набуває також естетичний досвід, який стає природною потребою, і у молодого фахівця виникає стабільне бажання до естетичного самовдосконалення. Значну роль у процесі накопичення естетичного досвіду відіграють середовище, його об'єктивні чуттєві характеристики та міра художності, яка визначає обсяг і якість естетичного досвіду. Сучасними дослідниками підкреслюється різний якісний стан середовища у залежності від того, чи є вона стихійною, культурною чи педагогічно організованою.

## Висновки до першого розділу

Дослідивши теоретичні аспекти проблеми формування диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва, можна зробити наступні висновки.

1. Диригування – один із найбільш складних видів музично-виконавчого мистецтва. Головними завданнями диригента є: забезпечення ансамблевої стрункості, розкриття можливостей виконавців, а також втілення творчого задуму композитора. Як самостійний вид музичного виконавства, диригентське мистецтво склалося відносно недавно і є наймолодшим видом виконавства (перша половина ХІХ століття). Проте, витоки цієї професії ми бачимо в давніх артефактах.

В історії розвитку диригування можна виділити наступні стадії:

- управління ритмічною стороною виконання за допомогою стуку (рукою, ногою, палицею, тощо);
- хейрономія – мнемонічний спосіб позначення відносної висоти звуку і його протяжності, мелодійного контуру за допомогою рухів рук, пальців, голови, тіла;
- управління виконанням за допомогою гри на інструменті (або співу у хорі).

2. Можна стверджувати, що *диригентська культура* – це складне інтегроване поняття, що є показником не лише професійної компетентності диригента, але й цілого комплексу якостей: комунікативних (вербальні, мануальні), музично-естетичних (формування смаку), особистісно-ціннісних (позитивна мотивація до діяльності).

Диригентська культура має складну структуру. Вона, як частина загальної культури особистості музиканта, включає комплекс особистісних якостей, властивостей, здібностей і рис. У той же час диригентська культура включає ряд професійних аспектів, таких як володіння виконавською технікою і виконавською майстерністю, від рівня сформованості яких залежить загальний рівень виконавської культури диригента.



3. Будучи найбільш досконалим проявом професійно-педагогічної діяльності, диригентська культура педагога-музиканта концентрує і відображає в собі його кращі особистісно-професійні якості. Вона ґрунтується на традиції і має багаторівневу структуру, яка полягає у поступовому просуванні до необхідного рівня майстерності, суворо логічному поступовому ускладненні освітніх і розвиваючих завдань. Не менш важливу роль відіграють особистісний характер передачі майстерності і різнобічний підхід, який ґрунтується на гармонійній взаємодії музичної, загальнокультурної, педагогічної та виконавської підготовки.

Таким чином, нами встановлено, що подальше дослідження проблеми формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва має концентруватися на розробці комплексу педагогічних умов задля ефективної реалізації наступних аспектів розвитку диригентської культури: *інформаційний, інтерактивний, перцептивний, творчий та діяльнісний.*

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

### **2.1. Методологічні засади розвитку диригентської культури в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.**

Багатоаспектність та широта поняття «диригентська культура» обумовлює особливості методології наукового дослідження, що формується на основі інтегративних підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів в цілому та розвитку диригентської культури зокрема.

Інтегративний підхід до розвитку диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів являє собою певну стратегію, що спирається на процес і результат формування професійно-педагогічної культури та забезпечує підвищення системності знань студентів, комплексне застосування диригентсько-хорових умінь й навичок, розвиток інтеграційних якостей особистості (самостійності, активності, ініціативності, тощо).

Ефективність реалізації інтеграційного підходу в процесі розвитку диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва має спиратися на необхідний комплекс педагогічних умов.

**Педагогічні умови** нами представлені як сукупність блоків, що характеризуються різним змістовно-методичним наповненням та покликані забезпечити ефективність формування диригентської культури студентів.

*Інформаційний блок* забезпечує функціонування механізму передачі й прийому навчальної інформації музично-диригентського змісту. Це стосується вербальних комунікативних умінь: організації мовлення (вміння чітко, зрозуміло, доступно висловлювати думки, почуття, вести спілкування у формі монологу, діалогу тощо); орієнтації в ситуації спілкування (володіння професійною термінологією, вміння обирати вербальні засоби відповідно до особливостей конкретної комунікативної ситуації); організації мовленнєвого

впливу на студентів (вміння переконувати їх, заохочувати, аргументувати свої думки, вимоги). Невербальні вміння: мова диригентських жестів, міміки, пантоміміки; володіння співацьким голосом; інструментальне виконання партитури;

*Інтерактивний блок* забезпечує аналіз механізмів регуляції поведінки й діяльності студентів: встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні (пояснення викладача, вступне слово диригента, аналіз і корекція вокально-хорового звучання відповідно до образного змісту твору); встановлення педагогічного контакту (побудова суб'єкт-суб'єктних, етичних взаємовідносин, педагогічний такт, толерантність, доброзичливість).

*Перцептивний блок* покликаний досягати належного сприйняття та розуміння суб'єктів взаємодії. Йдеться про вміння слухати, встановлювати психологічний контакт на основі емпатії, атракції; уміння враховувати індивідуальні особливості (діагностика співацького голосу тощо).

*Творчий блок* посилює інтелектуально-творчу ініціативу й артистичність студентів у галузі музично-диригентської діяльності. Вкрай важливі артистичні комунікативні вміння майбутніх вчителів музичного мистецтва (створення творчого самопочуття, психологічне налаштування перед диригуванням, володіння власним емоційним станом під час виконання вправ, володіння сугестивними психологічними засобами впливу на одногрупників (зараження, навіювання, переконання, наслідування); керування інтерактивною взаємодією з аудиторією)).

*Діяльнісний блок* – використання активних форм і методів навчання під час впровадження процесу формування диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів; створює сприятливі можливості для проектування ситуацій реальної діяльності в навчальному процесі, сприяє активності студентів, розвитку самостійності й творчого підходу до діяльності.

Метою формування диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва є підготовка його до професійно-творчої діяльності на

основі інтеграції наступних складових: когнітивно-інформаційної, комунікаційної, діяльнісної, особистісно-ціннісної. В процесі формування та розвитку зазначеної вище проблеми необхідно вирішувати ряд наступних завдань:

- засвоєння й актуалізація системи знань, що складають основу диригентсько-хорової діяльності;
- формування і розвиток професійно-комунікативних вмінь та навичок (вербальна та мануальна комунікації);
- формування сукупності професійно-педагогічних якостей особистості майбутнього учителя музичного мистецтва на основі особистісно-ціннісного підходу.

Для досягнення зазначених цілей та завдань необхідний перегляд змісту загальнонаукової, загально-педагогічної й спеціальної підготовки студентів, заснованої на єдності, взаємозв'язку й функціональній залежності ціннісно-мотиваційного, змістовно-орієнтовного, операційно-діяльнісного, особистісно-творчого компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя музики.

Таким чином, завдання якісного поліпшення процесу формування диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлює постановку проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості студентів-музикантів. Характер і особливості даної професійно-педагогічної спрямованості визначається системою взаємопов'язаних мотивів діяльності студентів, які виступають як провідна ланка підготовки до майбутньої професії.

Формування професійно-педагогічної компетентності учителя музичного мистецтва може бути представлено, з нашої точки зору, як інтегральне, цілісне утворення особистості вчителя, що представляє собою багаторівневу реальність, структуру якої утворюють такі складові:

- ціннісно-мотиваційний компонент виражає усвідомлене ставлення до спеціальності педагога, воно проявляється в стійкому інтересі, в

- потребі займатися обраною професією. Ціннісне ставлення до майбутньої професії дозволяє перспективно проектувати зміст професійної діяльності та свій розвиток в ній. Сутність формування мотиваційно-ціннісного ставлення особистості студента до професії вчителя-музиканта полягає в трансформації суспільно-значущих цінностей в особистісно-значущі і реалізації їх безпосередньо в процесі самої педагогічної діяльності;
- змістовно-орієнтовний компонент є орієнтовною основою діяльності і включає в себе обсяг теоретичних знань, що представляють собою результат пізнавальної діяльності студентів. У педагогічній теорії система професійних, загально педагогічних знань розглядається, виходячи зі структури професійної діяльності вчителя. Це взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних й практичних знань; науково-теоретичних і конструктивно-технічних або нормативних, що регулюють діяльність вчителя, знань; змістовних й операційних знань; фундаментальних й інструментальних знань; теоретичних та практичних знань. Включення теоретичних й методичних знань у зміст необхідно для ефективної підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності в умовах сучасної школи;
  - операційно-дієвий компонент, заснований на комплексі психолого-педагогічних умінь і навичок, характеризує реалізацію стратегії педагогічного поведінки учителя. Практичні вміння учителя є формою функціонування його теоретичних знань. Уміння передбачають свідоме володіння діяльністю. Кожен педагогічний хист являє собою сукупність інтелектуальних (внутрішніх) і практичних (зовнішніх) дій, цілеспрямованих і взаємозалежних, які виконуються в певній послідовності. У педагогічних вміннях реалізується як психолого-педагогічні знання про цілі, завдання, принципи, сутність навчання і виховання, так і знання про способи організації педагогічного процесу;
  - особистісно-творчий компонент розкриває компетентність майбутнього

учителя музичного мистецтва, як специфічний спосіб реалізації її сутнісних сил. Якщо предмети, що створюються людьми, виступають як зовнішня форма існування культури, то розвиток творчих можливостей людини, їх реалізація в практичній діяльності – це внутрішній зміст культури. Тут актуалізується проблема формування професійних якостей особистості вчителя музики, необхідних для здійснення художньої діяльності в системі вищої професійної освіти. Найбільш характерним напрямком у формуванні професійно-педагогічної компетентності вчителя музики є створення таких педагогічних умов, в яких студент може зайняти особистісну позицію, найбільш повно проявити свої схильності і здібності стосовно професійної діяльності, реалізовувати свої потреби і інтереси, тощо. Створення педагогічних умов включення студентів в процес особистісно-розвиваючого освіти.

До них відносяться: спрямованість змісту теоретичних дисциплін на формування професійно-педагогічної компетентності студентів; професійно-педагогічна спрямованість викладання; посилення інтеграційних процесів, як на внутрішньо дисциплінарному, так і на міждисциплінарному рівнях; використання особистісно-діяльнісного підходу; введення в навчальний процес спеціального інтегрованого курсу; використання активних форм і методів навчання.

Якості творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва формуються у взаємозв'язку всіх компонентів системи професійної підготовки, проте найбільшою мірою цьому сприяє методична підготовка, інтегруюча основні знання і навички, набуті студентами при вивченні всіх циклів навчальних дисциплін в педвузі, що надає їм необхідну адресність, практичну професійну спрямованість.

## **2.2. Диригентсько-хорова підготовка як важливий компонент формування диригентської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва.**

Професійний стандарт педагога встановлює чіткі вимоги до виконання певних трудових функцій фахівців. В цілому професійна компетентність педагога являє собою єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

У межах *диригентсько-хорової підготовки* професійні компетенції проявляються у вмінні планувати фрагмент навчальних занять у частині вокально-хорової виконавської діяльності учнів, володінні прийомами і методами розучування дитячого репертуару учнів різного віку, критеріями відбору пісенного репертуару, моделювання хорового звучання, способами спілкування і педагогічного впливу, розвитку вокально-хорових навичок учнів, а найголовніше – розвитку творчої особистості через виконавчу вокально-хорову діяльність.

Диригентська підготовка є складним комплексом взаємодії різних видів музичної діяльності, що включає у себе дії послідовного або одночасного характеру, спрямовані на різну мету. Кожна з яких виконується із більшим чи меншим зусиллям, мотивується різними чинниками, супроводжується і забарвлюється відповідними емоціями.

Будь-який вид виконавської діяльності вимагає фізичної, м'язової свободи, знання механізму свого виконавського, голосового або диригентського апарату. Тим складніше стає завдання підготовки вчителя музичного мистецтва, який володіє сучасними технологіями навчання, комплексом педагогічних, творчих, а також управлінських методів і прийомів. Звичайно, можна сказати, що на допомогу вчителю музики приходять величезна кількість сучасних технологій, він може використовувати аудіо-, відеозапис, презентації, фонограми у процесі розучування дитячого репертуару. Вивченню шкільно-пісенного репертуару у класі хорового диригування відводиться небагато аудиторних занять. В основному – це

самостійна робота студентів.

На практичних заняттях студент має знати: значення шкільно-пісенного репертуару в контексті уроку, теми чверті, року; мету і завдання уроку (освітні, виховні, розвиваючі); вікові особливості дитячого голосу і його можливості, вправи для розвитку співочого голосу відповідно до віку, критерії відбору репертуару, вокально-хорові навички; засоби музичної виразності, виконавський план, план розучування твору, тощо.

До виконання дитячого репертуару ставляться такі вимоги: спів з дотриманням правил співочого дихання, звукоутворення, дикції, інтонації; виконання фортепіанного (або іншого інструментального) супроводу, у ансамблі між голосом і акомпанементом; використання міміки відповідно змісту пісні; транспонування голосів у піснях без супроводу; використання робочих жестів при розучуванні шкільних пісень; комплексний аналіз шкільного репертуару з точки зору доступності музичного матеріалу, відповідності віковим особливостям, естетичної цінності, що включає музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз.

Необхідно відзначити, що перші заняття в класі хорового диригування традиційно відбуваються у вигляді евристичної бесіди, присвяченої питанням історії диригування, значення мануальної техніки, міміки розвитку особистісно-вольової сфери та ролі цього важливого компонента для професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта.

Складність полягає в тому, що індивідуальні заняття не зовсім відповідають реальній обстановці в класі: замість дитячого колективу – робота концертмейстера, замість хорового звучання – тембр інструменту. Одним з головних елементів, які використовуються учителем на уроці, є робочий жест, але йому зазвичай приділяється недостатньо уваги під час роботи у класі диригування. Робочий жест для багатьох студентів асоціюється з простим тактуванням. Але треба розуміти, що робочий жест – щось зовсім інше. Це ємний вираз усіх складових: дихання, темпу, метроритму, напрямку мелодії, смислового наголосу, штриха, характеру



твору, тобто сукупність диригентських прийомів конкретно для даного твору. До усього комплексу приєднується міміка, рух головою і корпусом. При цьому вільно володіти робочим жестом мають як права, так і ліва рука.

Усі робочі жести, які використовуються на уроці музики, зводяться до показів головою вступу і зняття, загального напрямку фрази, смислового наголосу. Значне місце займають жести, наочно передають ритмічне і інтонаційний будова мелодії. Найбільш поширеними є окремі жести, за допомогою яких у просторі показується кожен звук мелодії. Ритмічна сторона зазвичай передається зіставленням жестів на одній висоті.

Але найбільш дієвими, є ті жести, що поєднують звуковисотну і ритмічну сторони. Єдність зорової та слухової наочності сприяє активізації музично-слухових уявлень учнів, концентрує увагу на будь-яких особливостях мелодії, допомагає долати інтонаційні і ритмічні труднощі. До допоміжних засобів у процесі розучування музичного твору можна віднести різні схематичні зображення мелодії – запис мелодії драбинкою, точками різної глибини і інтенсивності написання, що може відображати і виразні елементи фразування.

Модернізація диригентсько-хорової освіти представляється нам комплексним процесом, складовими якого виступають зміни в усіх напрямках – науково-теоретичної, методичної та практичної. Зміни мають полягати в оновленні освіти на гуманістичних принципах й інтеграційних тенденціях. Фундаментом цього є положення гуманістичної філософії і педагогіки.

Функції диригента під час виконання взаємопов'язані, а часом суперечать одне одному і навіть можуть вступати у конфлікти. Складність диригентської підготовки обумовлюється і тим, що жести диригента, а також психічні процеси, які пов'язані з його діяльністю, досить складно взаємодіють з його «інструментом». У процесі виконання диригент зіштовхується із деякою протидією хору, який виражається у різній реакції на його дії як керівника.

Одні і ті ж технічні прийоми у різних колективах і навіть в одному і тому ж класі можуть дати різний результат. Все це відбувається тому, що виконавська майстерність співака чи інструменталіста носить суто особистісний характер, а у виконавстві диригента набуває іншого значення - безпосередньо стосується керованого ним колективу [33; 48].

Диригент завжди має пам'ятати про те, що має справу з «живим» інструментом. Взаємини диригента з колективом можуть визначатися такими факторами, як:

- рівень володіння мануальною технікою. Один диригент допомагає виконавцям підтримувати злагодженість звучання, інший не допомагає і навіть заважає. Жест одного диригента робить зрозумілим усі структурні елементи і складнощі твору, інший обмежується тактувальними і декоративними рухами. Один диригент виразністю свого жесту передає образність музики, а в жестах іншого відчувається лише формальне відображення нюансів, позначених у нотах. Жести одного диригента відразу ж розуміються усіма виконавцями, в той час як технічні прийоми іншого недостатньо зручні, малозрозумілі і не можуть служити засобом спілкування між диригентом і оркестром. Також один диригент образними порівняннями, цікавими поясненнями вміє зацікавити колектив і створити творчу обстановку, інший своїми вимогами викликає у виконавців почуття необхідності підкорятися вказівкам.

- майстерність репетиційної роботи диригента, його методи і прийоми, за допомогою яких він домагається того чи іншого результату у виконанні. Так, один диригент правильно пояснює, яким штрихом необхідно зіграти чи заспівати те чи інше місце, але не дає виконавцям розуміння, що ж має бути виражене у музиці. Інший – навпаки, прагне, щоб виконавці правильно зрозуміли суть змісту і сенсу твору, образність музичної мови. І, звичайно ж, така сприятлива обстановка може бути тільки за умов, якщо диригент буде бачити в підопічних своїх однодумців у процесі втілення музичного задуму твору [24, с. 77].

- внутрішній стан диригента, форма його поведінки. Неспокійний, перезбуджений стан, квапливість заважають роботі і створюють атмосферу, яка не сприяє творчій діяльності. Через нестачу репетиційного часу диригент робить зауваження не чекаючи, коли учасники колективу зупиняться і настане тиша. Звичайно, мова при цьому швидка і невиразна. Для самого диригента психічний стан грає іншу роль, ніж в учасника колективу.

Форми і методи репетиційної роботи диригента можуть змінюватися у залежності від кваліфікації та виконавського рівня різних оркестрів, кількості репетицій, стадії роботи і інших обставин. Це вимагає від диригента не тільки вміння, але й професійного чуття. Необхідно розуміти що, коли і де вимагати, у якій послідовності і формі висувати свої виконавські побажання. Незважаючи на безліч способів і варіантів в роботі диригента, неможливо встановити якісь правила, адже ніхто, навіть диригент, не може заздалегідь передбачити хід репетицій.

Для того, щоб змістовно і оперативно працювати з колективом, диригент має володіти педагогічним досвідом, який може бути набутий у педагогічній практиці педагога-інструменталіста, хормейстера або вокаліста. Варто зауважити, що педагогічні вміння вимагають не тільки знань і певних якостей, а й відповідного таланту.

У якості безпосереднього керівника виконанням диригент проявляє себе лише тоді, коли постає за пульт і управляє грою музикантів. При цьому успішність реалізації виконавських намірів залежить від його вміння керувати виконанням за допомогою спеціальних засобів мануальної техніки. Незначні елементи управління, специфічні якості психіки, якісь особливі умови можуть вирішальним чином позначитися на виконанні, надати йому ті чи інші риси [15; 58; 6].

Техніка диригування є лише одним з багатьох елементів професії диригента. Тренування слуху, читання партитур, знання голосів, знання специфіки всіх інструментів і техніки гри на них, так само, як розуміння закономірностей темпу, динаміки і стилю – утворюють широке коло проблем,

які потребують спеціального вивчення і практики.

Одному із найважливіших якостей диригента є вміння надихати хор або оркестр. Навчити цим якостям не можна. Шарль Мюнш писав про те, що ще десять або п'ятнадцять років навчання в музичній школі або консерваторії не принесуть ніякої відчутної користі, якщо немає у тебе тієї внутрішньої збудливості, того, всепоглинаючого полум'я, того магнетизму, які одночасно зачаровують і музикантів, і аудиторію, що слухає музику. Необхідно вселити у виконавцям думки диригента, заразити їх певною силою та зробити це потрібно з такою ясністю, щоб вони, одночасно відчували ті ж бажання і приклали зусилля до їх здійснення [23; 44; 9]. Диригент повинен нав'язати їм свою волю. Це багато у чому залежить від його природного таланту і обдарування, як художника, здатного втілити задум композитора, вдихнути в його творіння життя. Але, крім цього диригент має повною мірою володіти необхідними технічними прийомами – тобто володіти досконало диригентською технікою.

Методика навчання диригування має свою специфіку, яка істотно відрізняється від навчання на якомусь музичному інструменті, хоча деякі методичні установки навчання гри на музичних інструментах вплинули на педагогічну діяльність диригентів.

Освоєння техніки гри йде паралельно із розвитком музичного мислення під керівництвом педагога і полягає у вихованні та розвитку рухових відчуттів, слухової уваги. Переймаючи досвід педагога, який навчається фактично переймає досвід кількох поколінь виконавців і педагогів, в діяльності яких як технічні, так і виконавські навички гри на даному інструменті.

Однією з найбільш складних проблем при навчанні диригування є опора руху. Особливу роль відіграє рука диригента, яка з неспіваючої перетворилася у дихаючу, живу, активну. При цьому необхідно розуміти, що опора звуку в виконавському колективі цілком залежить від опертості диригентської руки. Поняття опори руху тісно пов'язане із поняттям опертого

звучання, при якому акустичні можливості певного інструменту або голосу використані найкращим чином. Для такого звучання характерна найбільша повнота і свобода поширення в будь-яких акустичних умовах. В нашому випадку оперті звуки у хорі є результатом правильної взаємодії трьох механізмів: такі, які викликають звуки (дихання, паличка, звукові збудження) і резонаторного (дека, грудний і головний резонатори). Суб'єктивно ці відчуття відображають об'єктивну закономірність, яка виражається в органічності, неподільності виконавця з інструментом [67; 11; 39].

Не останню роль у діяльності диригента грає вміння «чути рукою», тобто вироблення так званого «м'язового слуху». М'язовий слух, або відчуття звуку у руці – якість, на якій ґрунтується здатність диригента керувати виконанням оперативно і виразно. Відчувати звук в руці – значить відчувати його насиченість, його колорит, «розтяжність», «опірність», інакше кажучи, відчувати «матеріальність» звуку.

Виразність диригування залежить від багатства почуття, думки уяви і слуху диригента, які формуються у наслідок життєвого і музично-професійного досвіду. Чим він глибше, тим яскравіше і виразніше буде диригент впливати на виконавця, але за умови: руховий апарат диригента має бути розвиненим і пристосованим для цього. У музично-виконавському мистецтві рухові відчуття мають вирішальне значення. Робота з розвитку диригентського апарату не може проходити абстрактно, оскільки полягає у розвитку відповідних рухових уявлень на основі слухових і у виробленні правильного м'язово-слухового зв'язку.

Дослідник В. В. Іванова уточнює, що виконавську культуру музиканта складають кращі риси авторської творчості. Вона обумовлена необхідністю втілення композиторського задуму, передачі закладених в творах ідей і поглядів. Виконавська культура несе в собі не тільки світобачення автора, але і стиль композитора, його епохи, яку відрізняють відмінні естетичні погляди, інтереси, потреби, смаки.

Формування вищих рівнів професійної діяльності музиканта і

становлення його виконавської культури пов'язані із рівнем розвитку його особистісної культури. Її структура співзвучна із психологічною структурою особистості. Виконавська культура на своєму вищому рівні виступає у ролі здатності особистості музиканта свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, актуалізувати, передавати професійну цінність для підвищення ефективності диригентської діяльності.

Одним з найважливіших умов розвитку високого рівня диригентської культури є формування музично-виконавської мислення.

Музично-виконавське мислення, як специфічний вид розумової діяльності є узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності у процесі вирішення конкретних виконавських завдань перекладу змісту музичного твору із нехудожньої матеріальної системи (нотний текст) в художню (процес виконання твору).

На думку С.В. Кириллова, найважливішим компонентом музичного мислення є образний компонент [21; 71].

Таким чином, резюмуючи вищесказане, можна стверджувати, що виконавська культура – це складне інтегроване поняття, що є показником професійної компетентності виконавця й диригента.

Виконавська культура має складну структуру. Вона, як частина загальної культури особистості музиканта, включає комплекс особистісних якостей, властивостей, здібностей і рис. У той же час виконавська культура включає ряд професійних аспектів, таких як володіння виконавською технікою і виконавською майстерністю, від рівня сформованості яких залежить загальний рівень виконавської культури музиканта.

Відомо також, що значний вплив на виконавців здійснює прояв темпераменту, емоційний фактор виразною жестикуляції. І це дійсно так. Однак, і темперамент диригента точно так же проявляється в самих прийомах мануальної техніки. При її відсутності темпераментна жестикуляція набуває хаотичного характеру і ні до чого позитивного не приводить.

Сила впливу диригентського мистецтва залежить не тільки від вольових

якостей, не тільки від темпераменту. Цими якостями часто мають і ті музиканти, які виявляються не в змозі подолати якийсь бар'єр, що не дає можливості з'явитися за заповітним пультом як повновладного керівника виконанням. Все це говорить про те, що для оволодіння мистецтвом диригування необхідно мати відповідні здібності, в які крім музично-виконавських даних входять і вольові якості, і темперамент, і багато іншого.

І тим не менше визнання вирішальної ролі спеціальних здібностей, як фактора, що лежить в основі диригентського впливу, диригентського мистецтва, все ж не наближає нас до з'ясування механізму цього впливу. Ще раз підкреслимо, що одного визнання ролі диригентських здібностей, включаючи темперамент, вольові якості, все-таки недостатньо. Необхідно ще зрозуміти, в чому полягають ці здібності, з чого складаються, а головне - як роблять свій вплив на формування мануальних засобів диригента [12; 83; 4]. На це питання ми поки що не маємо однозначної відповіді – кожен диригент уявляє собі зміст здібностей по-своєму. На жаль, переважаючим можна назвати уявлення, виражене формулою: «диригентом треба народитися». Це значить, що якщо у музиканта є вроджені здібності, то вони самі по собі проявляться у разі, якщо він займатиметься диригуванням.

Зі сказаного випливає, що чинники диригентського комплексу вимагають відповідного розвитку. Однак, кінцевий його результат залежить не тільки від складу навичок, але і від спрямованості навчання і умов, в яких він протікає. Про те, яка може бути спрямованість методики навчання, розвитку даних диригента, буде сказано нижче. Що ж стосується умов розвитку диригентського комплексу, то зрозуміло, що той, хто навчається, бачить перед собою високий клас оркестрового і хорового виконавства. Студент аналізуватиме яскраві приклади диригентського мистецтва і сам буде прагнути до подібних досягнень. На противагу цьому музикант, який має справу зі зразками невисокої якості диригування, знаходиться в іншому положенні і в сенсі власних переконань.

Хоч би якими були дані музиканта, комплекс його диригентських

здібностей незаперечно вимагає цілеспрямованого розвитку, що відповідає найвищим виконавським завданням.

Відомо, що характер здібностей обумовлюється видом діяльності, яка завдяки цим здібностям здійснюється. Це настільки очевидно, що не вимагає пояснень, але щоб з'ясувати, в чому саме полягають «диригентські здібності» (так званий складний комплекс диригентського обдарування), необхідно дати визначення змісту і структури диригентського мистецтва в частині управління виконанням. Це, здавалося б, зовсім не важко, оскільки, відомо, у чому полягає керівництво виконанням, репетиційна робота з оркестром, тощо, але, як це не дивно, утруднення починається вже при спробах дати вичерпне визначення.

Що ж є цьому на заваді? Перш за все, різні думки в головному. Кожен диригент має власне уявлення про обов'язки, роль диригента у керівництві виконанням, кожен має власне розуміння принципів управління і характеру необхідних для цього мануальних засобів. З цієї причини будь-яке тлумачення принципів диригентського мистецтва ми не запропонували, воно може бути визнано суб'єктивним, а тому, і не придатним для інших диригентів. І тим не менш ми вважаємо за можливе дати цілком об'єктивне визначення змісту, структури і істоти цього мистецтва.

Спробуємо для початку виходити з тих уявлень про техніку диригування, які існують в практиці цього мистецтва. Техніку диригування зазвичай підрозділяють як би на дві сторони: на тактування і власне диригування, або керівництво технічної і виразною сторонами виконання.

В основі даного розподілу лежить уявлення про диригентської техніки, як складовою з двох сторін – нижчої і вищої. Перша з них – тактування, яка освоюється без особливих зусиль, але вона виконує лише елементарні, хоча і важливі функції: визначає темп і метр виконуваного твору. На виразну сторону виконання безпосереднього впливу вона не робить. Додамо, що для оволодіння прийомами тактування не потрібно якихось особливих здібностей.



Усі труднощі, питання, проблеми і розбіжності пов'язані саме з другою стороною диригентського мистецтва – чуттєвими засобами керівництва виразною стороною виконання. Саме вона і є каменем спотикання не тільки для бажаючих займатися диригуванням, але і для розуміння природи, структури і змісту мануальних засобів.

Як ми вже сказали, диригент впливає на виконавців не якимись силами навіювання, а прийомами диригентської техніки. Можна думати, що її досконалість залежить від кількості освоєних прийомів і способів їх виконання. До деякого ступеня з цим можна погодитися. Але в чому конкретно полягає це досконалість? Кількість технічних прийомів досить незначно, для їх виконання не потрібно ні спритності, ні швидкості, ні якоїсь особливої координованості, складності рухів – всього того, що необхідно інструменталісту.

Проте, його диригування не робить на виконавців належного впливу. У чому ж справа? Відповідь може бути одна: у даного диригента немає необхідних здібностей або вони недостатньо розвинені. І ось ми повернулися до того, з чого почали нашу роботу.

Допущена із наших міркуваннях помилка полягає в тому, що, розглядаючи техніку диригування, ми уподіbili її техніці інструменталіста, досконалість якої багато в чому залежить від швидкості, спритності і зкоординованості рухів. Проте, таке порівняння неправомірне і неминуче призводить до помилкових висновкам. Техніка диригування, як в цілому, так, і власне, у її частинах є щось зовсім інше – своєрідне, специфічне психофізичне явище, яке не має аналогів у жодному із видів людської діяльності: це психофізичний засіб впливу на свідомість виконавців. Цим пояснюється все своєрідність диригентського мистецтва – і його загадковість, і відома складність оволодіння диригентською технікою, і специфічність необхідних для цього здібностей, і труднощі визначення їх змісту. Цим же можна пояснити і різноманіття поглядів на зміст, призначення і можливості диригентської техніки, так само як і різноманіття засобів, за допомогою яких

диригенти досягають здійснення своїх виконавських намірів.

Можна сказати, що техніка диригента, як засіб впливу на свідомість виконавців є функцією мови. У спілкуванні об'єктом є інші люди: їх свідомість, система мотивів, емоційна сфера, їх установки і цінності. Залежно від, того, на що саме у психіці людини ми впливаємо, що у ній мають намір змінити, психологічний зміст діяльності спілкування буде різним. В одному випадку це буде повідомлення нових знань (інформування), в іншому – зміна системи мотивів або цінностей (переконання), у третьому – безпосереднє спонукання до дії.

Мануальні засоби управління виконанням – це мова диригента, значною мірою використовується індивідуально, чим і пояснюються всі ті питання і проблеми, які притаманні цьому дивовижному мистецтву.

### **2.3. Формування естетичної складової диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва.**

У процесі практичної професійної діяльності кожен учитель (не залежно від спеціалізації) в певній мірі розвиває свій естетичний смак. Однак, до особливої категорії варто віднести вчителів, що викладають предмети естетичного циклу – мистецького спрямування. Так, вчитель музичного мистецтва апріорі повинен володіти високим рівнем естетичного розвитку та мати розвинений музичний смак. Саме тому, на нашу думку, диригентська культура майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, що, в свою чергу, є основою подальшого естетичного розвитку.

Нижче розглянемо основні категорії, що формують поняття «Естетичний розвиток» в контексті проблеми розвитку диригентської культури.

Естетичний смак – вміння сприймати, класифікувати, запам'ятовувати естетичну інформацію і доводити критерії її оцінки у професійній діяльності вчителя. Виступає показником естетично-рефлексивного професіоналізму – професійної якості, у якій поєднуються музично-естетичні знання і досвід зі здатністю вибірково-оціночної діяльності, що дозволяють педагогу відбирати навчально-методичний матеріал, що відповідає естетичним нормам, створювати ситуації естетичного спілкування, стимулювати художньо-естетичну діяльність учнів.

Послідовність виділених умов забезпечує функціональну єдність цілей, завдань, змісту і методів роботи викладача і студента на кожному етапі формування естетичного смаку майбутнього вчителя: широта художнього кругозору, що розкривається в знаннях і уявленнях, забезпечує позитивну мотивацію особистості до розширення сфери естетичного взаємодії з навколишнім світом через накопичення, поглиблення і систематизацію знань і естетичних вражень у процесі художнього спілкування і різних видах естетичної діяльності.

Провідною формою освітнього процесу по формуванню естетичного смаку майбутнього вчителя є проблемно-естетична ситуація, мета якої полягає в реорганізації наявного естетичного досвіду студента за допомогою професійно-естетичної рефлексії і сприяли придбанню нового досвіду через переживання. Ядро проблемно-естетичної ситуації – вибірково-оцінна діяльність студента і викладача; змістом самої ситуації і способу її організації виступили досвід студента (уявлення про свої можливості, потреби); досвід викладача (здатність створювати ситуацію, прогнозувати її виникнення і розвиток, використовувати потенціал стихійно виникають ситуацій); інтеграція досвіду педагога і студента у виборі змісту і подальшому оцінюванні музичного матеріалу, досвід мистецтвознавців в оцінці творів.

Таким чином, розвиток диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва спирається також на розширення музично-естетичних знань і умінь на основі поетапного формування розумових дій: цілісного сприйняття твору, осмислення його форми і змісту в контексті наявного досвіду, рефлексії відчуттів, переживань, думок, формування особистісного сенсу.

Емоційно-чуттєве «насичення» музично-естетичного досвіду майбутнього вчителя в процесі художнього спілкування забезпечує розвиток естетичного сприйняття і чуйності, естетичної чутливості до звуку, тону, інтонації.

Вирішення проблемно-естетичних ситуацій, що забезпечують формування естетичного досвіду на основі сприйняття музичних творів, музикування, вокального виконавства в процесі музично-естетичної підготовки.

Аналіз змісту професійної культури вчителя музики передбачає врахування безлічі вимог, що характеризують здібності, бажання вміння, навички, моральні і вольові якості фахівців. Н.Н. Грішанович пропонує графічну модель, яка відобразить структуру кваліфікаційну характеристику.

Основні цілі підготовки вчителя музики визначилися на підставі політики в галузі забезпечення якості освіти: підготовка вчителя музики нової формації – формування духовно-гуманною, цивільно-відповідальної, творчої особистості, професійно грамотного фахівця, здатного до рефлексії, здатної цінувати і розвивати національні цінності у всіх сферах суспільного життя, формування соціалізованої особистості, що характеризується високим ступенем комунікативної, інформаційної та іншими компетентностями.

У дослідженні Л.Г. Арчажнікова умовна модель майбутнього фахівця постає, як система загальнопедагогічної та спеціальних знань, умінь і навичок учителя, таких напрямків в його роботі, як організаційне, пізнавальне, емоційне, дослідницьке, а також вимогам на які відображають зміст музично-теоретичної, диригентсько-хорової, інструментальної та методичної підготовки.

Завдання формування музично-естетичної культури тут співвідноситься з емоційним напрямком його діяльності, яке зв'язується зі здібностями чуйно реагувати на все прекрасне в житті і мистецтві, формувати почуття краси в учнів, підтримувати у них захопленість музичним мистецтвом. Спочатку у своїй безпосередній цілісності музично-естетична культура особистості вчителя музики постає як частина його загальної культури, в якій виражається здатність сприймати і творити світ музики відповідно до норм естетичного ставлення.

Музично-естетична культура особистості майбутнього вчителя в подальшому буде відбивається на його вихованцях і обумовлюватиме змістовність, форму, обсяг, виховну значимість їхньої спільної діяльності в сфері музичного мистецтва. Освоєння і примноження музичної культури суспільства окремою особистістю ґрунтується на найважливіших компонентах музичного розвитку: музичної діяльності і музичного свідомості, центральної формою якого є музично-естетичний ідеал. Рівень музичної культури особистості характеризується комплексом таких проявів, як здібності, установки, знання, вміння, навички і оцінки. Всі ці форми або

складові музичної культури особистості вчителя музики виникають на основі його музично-педагогічної діяльності та розвинутого музичної свідомості.

Отже, естетичний розвиток, формування естетичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає необхідною передумовою підвищення рівня диригентської культури в результаті спеціально організованої музично-естетичної діяльності.

Структурно-логічна модель формування естетичного смаку майбутнього вчителя відображає цілісно-педагогічний процес, що інтегрує мету (особистість майбутнього вчителя, що володіє розвиненим естетичним смаком); етапи (мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний, результативно-оцінний); принципи (цілісність освоєння музично-естетичного матеріалу, «сходження» до норм і цінностей естетичної культури, індивідуалізація, творчість за законами краси), педагогічні умови, передбачуваний результат.

Показниками естетичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва виступають: знання художньо-образної природи мистецтва; знання творчості видатних композиторів, музикантів-виконавців, вокалістів; вміння розрізняти стильові і жанрові особливості музичних творів; уявлення про способи придбання музично-естетичних знань; емоційна чуйність на форму і зміст музичного твору; почуття міри і гармонії в сприйнятті творів мистецтва і явищ дійсності; вміння дати естетичну (не утилітарну) оцінку твору мистецтва (не тільки музичного), об'єкту або явища дійсності, висловити оцінне судження і визначитися зі ставленням.

Формування естетичного смаку майбутнього вчителя музики – діалектичний процес, що включає мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і результативно-оцінний етапи.

## Висновки до другого розділу

У результаті дослідження методичних аспектів проблеми розвитку диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, нами були сформовані наступні висновки.

1. Багатоаспектність та широта поняття «Диригентська культура» обумовлює особливості методології наукового дослідження, що формується на основі інтегративних підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів в цілому та розвитку диригентської культури зокрема. Інтегративний підхід до розвитку диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів являє собою певну стратегію, що спирається на процес і результат формування професійно-педагогічної культури та забезпечує підвищення системності знань студентів, комплексне застосування диригентсько-хорових умінь й навичок, розвиток інтеграційних якостей особистості (самостійності, активності, ініціативності, тощо).

2. Ефективність реалізації інтеграційного підходу в процесі розвитку диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва має спиратися на необхідний комплекс педагогічних умов.

**Педагогічні умови** нами представлені як сукупність блоків, що характеризуються різним змістовно-методичним наповненням та покликані забезпечити ефективність формування диригентської культури студентів.

*Інформаційний блок* забезпечує функціонування механізму передачі й прийому навчальної інформації музично-диригентського змісту.

*Інтерактивний блок* забезпечує аналіз механізмів регуляції поведінки й діяльності студентів: встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні.

*Перцептивний блок* покликаний досягати належного сприйняття та розуміння суб'єктів взаємодії. Йдеться про вміння слухати, встановлювати психологічний контакт на основі емпатії, атракції; уміння враховувати індивідуальні особливості (діагностика співацького голосу тощо).

*Творчий блок* посилює інтелектуально-творчу ініціативу й

артистичність студентів у галузі музично-диригентської діяльності.

*Діяльнісний блок* – використання активних форм і методів навчання під час впровадження процесу формування диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів.

3. Однією із найважливіших умов розвитку високого рівня диригентської культури є формування музично-виконавської мислення. Музично-виконавське мислення, як специфічний вид розумової діяльності є узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності у процесі вирішення конкретних виконавських завдань перекладу змісту музичного твору із нехудожньої матеріальної системи (нотний текст) в художню (процес виконання твору).

4. Розвиток диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва має спиратися також на розширення музично-естетичних знань і умінь на основі поетапного формування розумових дій: цілісного сприйняття твору, осмислення його форми і змісту в контексті наявного досвіду, рефлексії відчуттів, переживань, думок, формування особистісного сенсу.

Музично-естетична культура особистості майбутнього учителя музичного мистецтва в подальшому обумовлюватиме змістовність, форму, обсяг, виховну значимість діяльності у сфері диригентсько-хорової підготовки. Освоєння і примноження музичної культури суспільства окремою особистістю ґрунтується на найважливіших компонентах музичного розвитку: музичної діяльності і музичного свідомості, центральної формою якого є музично-естетичний ідеал.



### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

#### 3.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження.

Комплексне експериментальне дослідження було проведено авторкою впродовж 2018-2019 навчального року. База експериментального дослідження – Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв. У експерименті взяли участь групи 34 та 38 спеціальності «Музичне мистецтво» у загальній кількості 9 студентів.

Дослідження складалося із трьох етапів:

1. Констатувальний експеримент (первинний контрольний зріз знань) студентів обох груп;
2. Формувальний експеримент – впровадження роботи зі студентами з метою створення моделі диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва;
3. Контрольний експеримент (повторний контрольний зріз знань студентів).

Метою *констатувального* етапу дослідження було:

- 1) вивчення вихідного рівня розвитку диригентської культури студентів в контрольній та експериментальній групах;
- 2) визначення середньостатистичних показників рівня розвитку диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Завдання* експериментального дослідження:

- розробити критерії та рівні сформованості диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва;
- сформуванати методологію констатувального етапу експерименту (бесіда, анкетування, педагогічне спостереження, тестування, узагальнення);

- розробити тести на знання спеціальної термінології з диригентсько-хорового мистецтва для письмового опитування студентів; розробити анкету для з'ясування рівня музично-естетичного розвитку студентів;
- провести констатувальний експеримент;
- розробити систему специфічних занять з експериментальною групою з метою підвищення рівня диригентської культури;
- провести формувальний експеримент;
- провести контрольний експеримент за аналогією до констатувального;
- на основі результаті експериментального дослідження сформувані конкретні методичні рекомендації з підвищення рівня диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Експериментальними методами були: педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, письмове тестування, математична обробка статистичних даних.

Оцінка результатів констатувального експерименту здійснювалася за допомогою таких **критеріїв**:

- *когнітивно-інформаційний критерій*, котрий виявляє рівень володіння студентами специфічною термінологією у галузі диригентсько-хорового мистецтва. Метод вияву – тестування (Див. додаток А);
- *комунікативний критерій*, за допомогою якого визначається ступінь сприймання й розуміння суб'єктів взаємодії. Діалогічне спілкування (художньо-мовленнєві вміння) в процесі хормейстерської підготовки (визначається шляхом педагогічного спостереження);
- *творчо-діяльнісний критерій* відображав міру розвиненості диригентського жесту як ефективного засобу впливу у виконавському мистецтві. Як мова, диригентський жест має свої особливості, які пов'язані з індивідуальністю диригента, його фантазією та здатністю до творчого пошуку (визначається шляхом педагогічного спостереження).
- *музично-естетичний критерій* давав змогу оцінити рівень музичного

смаку, включеності студента у музичне життя свого ЗВО та міста взагалі. Методом дослідження стало анкетування (див. додаток Б).

Для моніторингу сформованості окремих компонентів диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва нами виділено наступні **рівні**:

*Низький.* Характеризується фактичною відсутністю знань специфічної диригентсько-хорової термінології, у відповідях плутається та намагається їх вгадати; вербальна комунікація відзначається слабкою діалогічною активністю, а рівень емоційного наповнення лексичних одиниць дуже низький; диригентський жест відрізняється невпевненістю та скутістю, не відповідає вербальному змісту.

*Середній.* Характеризується незначним словниковим запасом у галузі диригентсько-хорового мистецтва, з незначним ступенем плутанини; комунікативні вміння розвинуті на задовільному рівні, що не дозволяє в повній мірі розкрити емоційне наповнення діалогового спілкування та вплив на слухача; диригентський жест відзначається непоганою інформативністю, але емоційне забарвлення бажає бути виразнішим.

*Високий.* Характеризується високим ступенем знань специфічної диригентсько-хорової термінології, свідомо її застосовує; в процесі діалогу формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування; мануальна техніка чітко сприймається виконавцями та відрізняється високим рівнем артистичності й емоційності.

### ***Організація констатувального етапу експериментального дослідження***

Дослідження вихідного рівня диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва складалося із трьох етапів і проходило окремо в кожній з двох груп:

1. Письмовий тест на знання спеціальної диригентсько-хорової термінології. Тест налічував 10 питань закритого типу. Наприклад:

До поняття «диригентський апарат» включають:

- А) положення корпусу;
- Б) положення рук;
- В) особа, міміка, погляд;
- Г) всі відповіді вірні;

За умови позитивного оцінювання тієї чи іншої характеристики кожне запитання оцінювалося 1 балом; за правильно виконаний тест можна отримати 10 балів.

А (високий) – 8-10 балів;

В (середній) – 3-7 балів;

Е (низький) – 0-2 балів.

Детальніше із тестом можна ознайомитися у додатку А.

2. Анкетування. Запитання анкети були спрямовані на розкриття рівня музично-естетичного розвитку студента. Наприклад: «Коли Ви останнього разу відвідували музичні заходи?»; «Назвіть декілька ваших улюблених композиторів-класиків» тощо. Повну версію анкети можна подивитися у додатку Б.

3. Педагогічне спостереження. Цей метод був використаний нами для дослідження рівня розвитку диригентської культури студентів за двома основними критеріями: *комунікативний* та *творчо-діяльнісний*. В межах спеціально організованого заняття студентам пропонувалося провести по короткому фрагменту з демонстрацією диригентської техніки та взаємодії з хоровим колективом. Результати педагогічного спостереження фіксувалися письмово, у довільній формі. З метою глибокого й об'єктивного аналізу спостережуваних явищ ми використали метод експертних оцінок (експертом виступила ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін, хормейстер, к.п.н. Кондратенко І.А.).

Як кількісно розподілилися за рівнями розвитку диригентської культури студенти експериментальної (38 гр.) і контрольної (34 гр.) груп показує таблиця 1.1.

Таблиця 1.1.

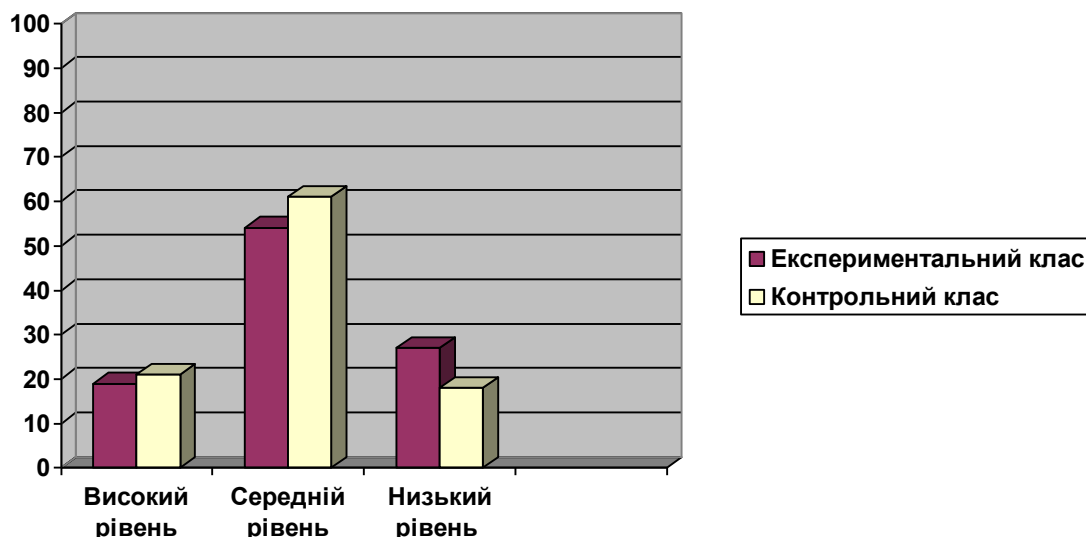
**Кількісна характеристика за рівнями і критеріями  
вихідного стану розвитку диригентської культури майбутнього учителя  
музичного мистецтва (у%)**

Критерії Рівні	Когнітивно-інформац.		Комунікатив.		Творчо-діяльнісний		Музично-естетичний		Середнє Значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низькій	23	15	26	21	29	19	31	17	27	18
Середній	51	57	57	63	49	53	50	57	54	61
Високий	26	28	17	16	22	28	19	26	19	21

Порівняння даних констатувального етапу експерименту в експериментальній і контрольній групах показує незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв розвитку диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Це дало підставу стверджувати, що досліджувана кількість студентів має приблизно однаковий стартовий потенціал до розвитку зазначеної проблеми.

Так, мусимо констатувати достатньо низький рівень знання спеціальної диригентсько-хорової термінології та часто неусвідомлені відповіді на запитання тесту. Рівень музично-естетичного розвитку студентів обох груп також варіюється в межах посереднього та низького. Комунікативні вміння у більшості студентів відзначаються відвертою невпевненістю та позбавлені потрібного емоційного забарвлення. Це стосуються як вербальної, так й мануальної комунікації.

Для кращого унаочнення представимо результати констатувального етапу експерименту у вигляді діаграми:



**Рис.1.** Кількісна характеристика за рівнями розвитку диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (у%)

На основі результатів констатувального етапу експерименту нами розроблено методику *формульованого експерименту*.

**Мета формульованого експерименту** – перевірка ефективності педагогічних умов розвитку диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Зі студентами експериментальної групи були організовані спеціальні заняття диригентсько-хорового спрямування з метою прямого впливу на розвиток диригентської культури студентів. В той самий час навчальний процес в контрольній групі залишився незмінним. В організації навчально-пізнавальної діяльності студентів експериментальної групи ми виділяємо три основних змістовних етапи співпраці студентів і викладача на заняттях.

Перший етап – музично-естетичний: кожне заняття починалася з процесу сприймання творів музичного мистецтва з подальшим аналізом та інтерпретацією змісту твору. Застосовувався аналіз музичного твору (із дидактичним аспектом), який здійснювався на основі інтеграційного підходу до аналітичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Він був покликаний не тільки оптимізувати процес створення ідеального образу музичного твору, але також і розвивати музичне мислення й музичну

уяву студентів; розвивати музичне сприйняття, формувати прогностичні та проектувальні, дослідницькі вміння і здатності в музично-педагогічній діяльності. Обираючи для сприймання класичні твори музичного мистецтва ми ставили за мету формування та розвиток музично-естетичних смаків студенти, що виступають невід'ємною частиною диригентської культури.

Другий етап в організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях у дослідно-експериментальній групі – операційно-діяльнісний. Цей етап покликаний поліпшити ситуацію по таких практико орієнтованих критеріях як: комунікативний та творчо-діяльнісний. Він включав роботу над забезпеченням духовно-емоційної насиченості процесу інтерактивної комунікації диригента з учасниками хорового колективу та вдосконалення навичок володіння диригентським жестом (чіткість, змістовність, інформаційність, артистизм).

Третій етап організації навчально-пізнавальної діяльності – когнітивно-інформаційний. На даному етапі зі студентами проводилася робота над формування та розвитком специфічного словарного запасу у галузі диригентсько-хорового мистецтва. Формування понятійного апарату студентів проходило у формі ведення словника. З тематикою занять в експериментальній групі можна ознайомитися у *Додатку В*.

#### **Аналіз результатів дослідження. Контрольний етап експерименту**

Після завершення формувального експерименту проведено кінцевий зріз, який дав змогу одержати кількісне вираження якісних змін у рівні розвитку диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Ці зміни досліджувалися за тими ж критеріями, що і в діагностичному зрізі: *когнітивно-інформаційний, комунікативний, творчо-діяльнісний, музично-естетичний*.

Під час проведення формувального експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі відбувався на основі розроблених нами педагогічних умов ефективного розвитку диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. У контрольній групі навчально-

виховний процес відбувався за традиційними методиками викладання.

На кінцевому етапі апробації педагогічних умов з метою перевірки їх ефективності було проведено підсумковий зріз у контрольній та експериментальній групах. Перевірка здійснювалася за допомогою таких самих методів, як і в констатувальному експерименті.

Як після контрольного експерименту кількісно розподілилися за рівнями і критеріями формування диригентської культури студенти експериментальної і контрольної груп у підсумковому зрізі показує таблиця 1.2.

**Таблиця 1.2.**

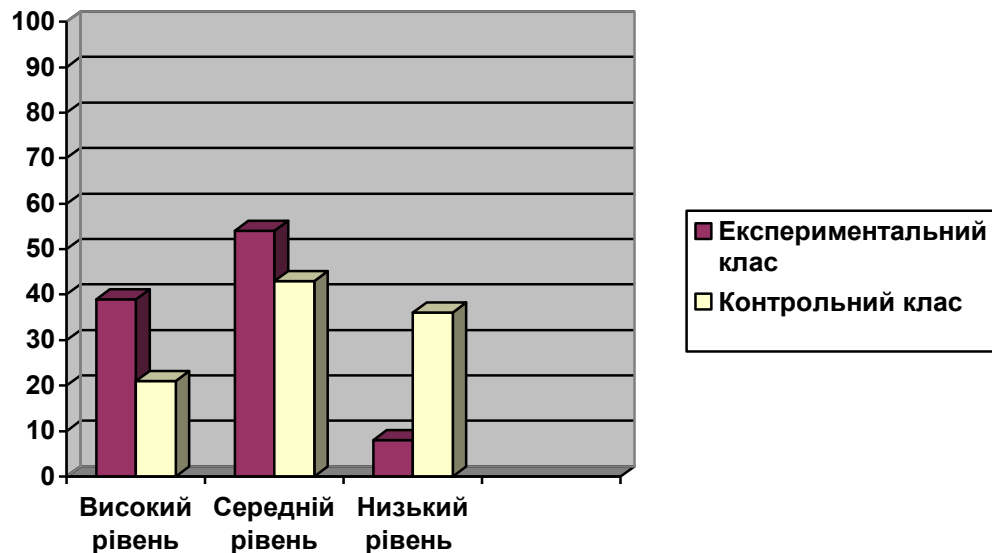
**Підсумковий зріз кількісної характеристики за рівнями і критеріями формування диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва (у%)**

Критерії Рівні	Когнітивно-інформац.		Комунікатив.		Творчо-діяльнісний		Музично-естетичний		Середнє значення	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Низькій	4	33	9	37	5	31	6	35	8	36
Середній	57	42	49	39	54	45	55	47	54	43
Високий	41	19	36	23	40	25	38	20	39	21

Зіставивши дані експериментальної та контрольної груп, наведені у таблиці 1.2., слід відмітити помітну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця різниця показує, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень розвитку диригентської культури внаслідок експериментального навчання зросла порівняно з констатувальними даними, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень розвитку диригентської культури внаслідок традиційного навчання також зросла, але незначно (див табл. 1.1.).

Для унаочнення пропонуємо розглянути діаграму.





**Рис. 2.** Підсумковий зріз кількісної характеристики за рівнями розвитку диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва (у%)

Зіставивши дані експериментальної і контрольної груп, показані у діаграмі, слід відмітити помітну різницю у показниках по кожному із рівнів формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця різниця показує, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень розвитку диригентської культури внаслідок експериментального навчання, зросла порівняно з даними констатувального етапу дослідження, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень диригентської культури, хоча й зросла, однак несуттєво.

Так, у експериментальній групі значно скоротилася кількість студентів з низьким рівнем розвитку диригентської культури – з 27% до 8%. До середнього рівня розвитку диригентської культури відноситься найбільша кількість студентів за середнім значенням – 54% – ЕК і 43% – КК. Високого рівня розвитку диригентської культури досягли майже третина студентів експериментальної групи (39%) і лише 21% студентів контрольної групи.

Таким чином, включення студентів у різні види спеціалізованої діяльності з відповідним теоретичним, практичним й мистецтвознавчим навантаженням та організація оптимальних педагогічних умов для опанування студентами запропонованих тем експериментальних занять

сприяє ефективному підвищенню рівня розвитку диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва.

Як показують результати дослідно-експериментальної роботи, наявність сформованої мотивації оволодіння інтегрованими знаннями та вміннями з диригентсько-хорового мистецтва утворює механізм устремління в розвитку своєї музично-педагогічної компетентності, формує інтерес, розуміння значимості і необхідності музично-художньої освіти підростаючого покоління.

### **3.2. Методичні рекомендації щодо розвитку диригентської культури майбутніх вчителів музичного мистецтва (за результатами експериментального дослідження)**

Оволодіння диригентськими жестами, вміннями і навичками, робота з партитурами для різних хорів визначають значні можливості для розвитку власної позиції студента і вироблення власного погляду на диригентську підготовку. Однак, як показують результати нашого дослідження, розвиток диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва не вичерпується таким завузьким практико орієнтованим підходом.

Запорукою високого рівня диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва є відвідування ними хорового класу. У процесі своєї практичної діяльності (розучування і виконання різноманітних хорових творів) у студентів формуються різні стилі і прийоми співпраці з учасниками хорового колективу. Комунікативні вміння й навички (вербальні й мануальні) складають зовнішній вияв диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва.

Особливу теоретичну базу диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва створює предмет – хорознавство. У процесі роботи студенти знайомляться з історією розвитку хорового мистецтва в країні, дізнаються про елементи співочої техніки, про ладі, ансамблі в хорі і засобах його виконавської виразності. З цього предмета студенти виносять знання про методи формування вокально-хорових навичок в дитячому колективі, про специфіку дитячого хору та основні засади вокально-хорової роботи з дітьми.

У процесі даного курсу студенти опановують не тільки прийомами репетиційної роботи, на практиці знайомляться з роботою над хоровими партіями, а й в процесі власного спостереження і аналізу роблять висновки про роботу викладача-диригента, який на своєму прикладі показує дієвість методики хорового розвитку особистості.

Величезне значення в процесі теоретичної та практичної підготовки в рамках формування диригентської культури має індивідуальний підхід до

студента і формування індивідуального стилю хормейстерської діяльності. Хормейстерська підготовка повинна здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів і містити індивідуальну програму педагогічних впливів, орієнтовану на формування в учнів властивих їм способів професійної роботи.

Однією з неодмінних умов якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є їх практична підготовка, яка проводиться за кількома напрямками:

- організація спільних концертних заходів музично-творчих колективів (як на базі університету, так і на базі середньої школи);
- організація музично-педагогічної практики студентів музичних груп факультету дошкільної, педагогічної освіти і мистецтв;
- запрошення вчителів школи для відвідування занять викладачів кафедри мистецьких дисциплін, з метою передачі позитивного педагогічного досвіду в галузі музично-педагогічної освіти, тощо.

Тісна співпраця університету і школи, яке проявляється у формі діяльності кафедри, дозволяє значно підвищити якісний рівень підготовки фахівців, підняти на якісно новий рівень диригентську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Майбутній учитель музичного мистецтва в процесі професійної підготовки до диригентської діяльності повинен активізувати, стимулювати інтереси дітей, формувати потреби і мотивацію до сприйняттю музики за допомогою організації активної творчої музичної діяльності.

Дослідники розглядають музично-педагогічну діяльність як особливу структуру, яка підпорядковується загальним закономірностям теорії діяльності, але в той же час має свою власну специфіку, «вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва». У музично-педагогічній діяльності, на їхню думку, є особливо актуальним художньо-творче начало, яке служить основою формування діяльності вчителя музики. На нашу думку, музично-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики

повинна включати в свій склад творчу диригентсько-хорової роботу.

Незважаючи на наявність великої кількості робіт, безпосередньо або побічно присвячених нашій проблемі, до теперішнього часу залишається недослідженим безліч її аспектів, що відображають такі протиріччя:

- між вимогами до професійної майстерності вчителя музики і його готовністю творчо вирішувати завдання художньо-естетичного розвитку учнів;

- між вимогами до виконавської майстерності майбутнього вчителя і змістом його підготовки у вищому навчальному закладі;

- між творчим характером музичного мистецтва і недостатнім рівнем музичної культури студентів;

- між змістом художнього образу музичного мистецтва і відображенням художніх намірів в диригентській виконавстві;

- між різницею художніх інтерпретацій твору окремим хористом-виконавцем і диригентом.

Особливу роль в музичній підготовці дослідники відводять диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Численні аспекти даного питання, а також наявність численних праць із зазначеної проблеми, дають підстави говорити про формування диригентської культури майбутнього вчителя музики в рамках музично-педагогічних факультетів. Багатогранність проблеми диригентської підготовки говорить про необхідність комплексного підходу до її вирішення.

Одним з основних предметів, в рамках якого формується і розвивається диригентська культура майбутнього вчителя музики, є хорове диригування. Оволодіння диригентськими жестами, вміннями і навичками, робота з партитурами для різних типів і видів хорів надають студенту значні можливості для розвитку власної позиції і власного погляду на диригентську підготовку, а також формують уявлення про значення хорового диригування в подальшій практичній діяльності. Однак рамками даного навчального курсу не обмежується диригентська підготовка майбутніх вчителів.

Значні можливості для формування диригентської культури надає хоровий клас. Саме в процесі власної практичної діяльності, в процесі розучування і виконання різноманітних хорових творів у студентів формуються різні стилі і прийоми хорового виконавства, в основі яких лежить, безумовно, розвиток співочих і хорових навичок. У процесі даного курсу студенти опановують не тільки прийомами репетиційної роботи, на практиці знайомляться з роботою над хоровими партіями і вчаться планувати репертуар репетиційної роботи з хором. Тут ви швидко заняттях студенти в процесі власного спостереження і аналізу роблять висновки про роботу викладача-диригента, який на своєму прикладі показує дієвість методики хорового розвитку особистості.

Наша робота спрямована на дослідження творчої диригентської діяльності та її ролі у розвитку диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва.

Диригентська мистецтво як вид музичного виконавства включає в себе два взаємопов'язані компоненти – технічний і художній. Але якщо технічному аспекту диригування (тактуванню, показу вступів і знятть, пауз, фермат, тощо) приділяється в методичній літературі з диригування та хорового управління досить велику увагу, то виразна, творча сторона цього процесу залишається менш дослідженою.

Деякі видатні диригенти є противниками вивчення диригентської техніки. Вони вважали, що художня сторона музичного твору є духовною складовою і не можна навчити техніці вираження емоцій жестом.

Розробляючи принципи, закладені зарубіжними піонерами теорії диригування, вітчизняні дослідники розглядали техніку диригування як один із засобів музичної виразності та інтерпретації художнього образу твору.

Одним з перших диригентів, які вважали, що мова диригування має бути зрозумілою оркестру і хору, був М.А. Малько. Він назвав цей процес технікою диригування.

Микола Колесса вважав, що поняття тактування і диригування, окремо

взяті, існують тільки в теорії, а на практиці вони нероздільні. В.Л. Живов вважає, що «... у диригента моторика грає, перш за все, роль канви (тактовою схемою), по якій виконавський колектив відтворює музичний малюнок. ця функція відліку за допомогою рухів рук часткою такту, швидкості їх чергування і метра називається тактуванням або метрономуванням. Тим не менш, що стосується диригентського впливу на виразну сторону виконання, передачі ідейно-емоційного змісту музики, відноситься до творчого процесу, який носить назву власне диригування [4, с. 54-55].

П.Г. Чесноков писав, що метрономування не робить диригента. Точні і економічні рухи диригент повинен поєднувати з тим внутрішнім артистичним початком, яке оживило б рухи, зробило б їх характерними, що відображають художнє почуття диригента.

Виконавське мистецтво є творчим процесом, в якому завжди присутні ініціатива виконавця, його індивідуальність. Однак кожен великий Майстер, який «ламає» зміст музики крізь призму своєї індивідуальності, завжди залишається вірним думки автора.

Перед диригентом як музичним виконавцем і художнім інтерпретатором твору постають важкі завдання: правильно витлумачити задум, зрозуміти наміри автора, вірно розгадати його думку. Неможливо переоцінити величезне значення уважного і дбайливого ставлення до авторського тексту, точного його прочитання, самого вдумливого вивчення, ретельного осмислення всіх вказівок автора, всіх виконавських ремарок.

Виконавська творчість музиканта засновано на переживанні і мисленні. Багато музикантів вважають, що виконання музики завжди є усвідомленим процесом, тут почуття і думки перебувають в непорушну єдність, складаючи нерозривне ціле.

Однак виконання, як вид творчості, як відображення тих чи інших явищ життя не може протікати поза емоціями. Чи не зігрите емоцією, що не відчуте, воно завжди носить формальний характер і втрачає силу свого впливу. Таким чином, в виконавстві почуття і інтелект тісно пов'язані між собою, одне

невіддільне від іншого. Безпосередність живого почуття, без якого не може бути справжнього виконання, обов'язково контролюється свідомістю, а свідомість, в свою чергу, зігрівається почуттям.

Диригентська мистецтво являє собою складний процес, тісно пов'язаний з областю емоцій. У цьому виді діяльності свідоме є носієм художніх намірів виконавця. Моторика є виразником цих намірів у спеціалізованих рухових діях.

Ці дві сторони виконавської процесу безперервно взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного. На думку Арія Пазовського, сутність диригентського виконавства полягає в умінні передавати колективу виконавців відомими зовнішніми знаками свої наміри і викликати в них почуття, аналогічні своїм власним.

Пластичний диригентський музичний образ, створюваний художником, є своєрідним комплексом виражальних рухів, які мають безпосередній зв'язок з емоційною сферою диригента. Таким чином, емоційна активність диригента багато в чому визначає виразність виконання. Істотною стороною пластичного комплексу диригента є широта діапазону емоційних реакцій, що обумовлюють ступінь його художньої виразності. Отже, емоційна чутливість диригента на музику є свого роду здатністю, яку можна і вкрай необхідно розвивати. Адже у процесі творчої роботи вчителя музики виникає необхідність вміння свідомо включатися в ту чи іншу сферу переживань, тобто свідомо моделювати своє внутрішнє емоційний стан в залежності від того чи іншого змісту виконуваного твору.

Таким чином, в основі диригентсько-хорового виконавства педагога-музиканта лежить пошукова творча діяльність. Кінцева мета мистецтва майбутнього вчителя музики, як диригента і музичного виконавця полягає в тому, щоб, залучити слухача до творчого процесу сприйняття музики, донести основну ідею твору до слухачів, розкрити засобами виконавської майстерності зміст музики. Варто розуміти, що саме вчитель музики здатний вплинути на формування у дітей власних поглядів, переконань, ідеалів,



ціннісних орієнтацій у мистецтві.

Отож, ми можемо стверджувати, що моральні, естетичні та світоглядні загальнолюдські цінності, такі, як: добро, краса, істина, які становлять основу змісту музичних творів, стають глибоко особистісними для дітей. Це дозволяє їм будувати власне моральне ставлення до навколишнього світу. Тому, неможливо становлення вчителя музики без цілеспрямованого формування і розвитку музичних і естетичних орієнтацій, без аксіологічного підходу до професійної діяльності.

Також варто розуміти, що для особистісного вдосконалення студентів у межах освітніх програм проводяться факультативні курси, які впливають на формування музично-естетичної культури майбутнього вчителя музики. З цієї точки зору система музично-естетичної культури у межах диригентської культури вчителя музики постає, як міра естетичного освоєння ним музичної культури суспільства на творчій самовіддачі в педагогічній діяльності. Музично-естетична культура особистості виступає, як єдність теоретичних знань, навичок, компетенцій, отриманих в психолого-педагогічних, музично-теоретичних циклах, і дозволяє усвідомлено використовувати знання методики музичного виховання під час занять.

Компоненти освітніх програм, що сприяють особистісному розвитку, формують професійні компетенції, розвивають творчі здібності вчителя музики, проявляються для досягнення професійних, розвиваючих, виховних цілей.

## Висновки до третього розділу

За результатами проведення експериментального дослідження формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва ми можемо представити наступні висновки.

1. Порівняння даних *констатувального етапу* експерименту в експериментальній і контрольній групах показує незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв формування диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Це дало підставу стверджувати, що досліджувана кількість студентів має приблизно однаковий стартовий потенціал до розвитку зазначеної проблеми.

2. *Формувальний етап* експериментального дослідження проходив у формі спеціальних занять диригентсько-хорового спрямування з метою прямого впливу на розвиток диригентської культури студентів експериментальної групи. В організації навчально-пізнавальної діяльності студентів експериментальної групи ми виокремили три основних змістовних етапи співпраці студентів і викладача на заняттях: музично-естетичний, операційно-діяльнісний, когнітивно-інформаційний.

3. Зіставивши дані експериментальної і контрольної груп у підсумковому зрізі *контрольного етапу експерименту*, слід відмітити помітну різницю у показниках по кожному із рівнів формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця різниця показує, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень розвитку диригентської культури внаслідок експериментального навчання, зросла порівняно з даними констатувального етапу дослідження, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень диригентської культури, хоча й зросла, однак несуттєво.

## ВИСНОВКИ

На підставі проведеного дослідження виявлено науково-теоретичний та практико-методологічний рівні актуальності проблеми формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволило представити результати кваліфікаційної роботи у відповідних висновках:

1. Одним з провідних факторів професійної готовності вчителя музичного мистецтва є диригентська культура. Будучи складовою частиною готовності до професійної діяльності, диригентська культура, на основі взаємозв'язку її компонентів (інформаційно-когнітивний, комунікативний, діяльнісно-творчий, музично-естетичний, ціннісно-мотиваційний) вимагає цілеспрямованого формування в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Наведений у першому розділі огляд основних етапів історичного розвитку диригентського мистецтва дає можливість зрозуміти природу диригування, яка полягає в значущості жестів і міміки, що впливають на колектив виконавців. Диригування, яке раніше обмежувалося управлінням ритмічним ансамблем, нині перетворилося на високе художнє мистецтво, на музично-виконавську творчість величезної глибини і значущості. Інтелектуалізація і гуманізація професійної освіти передбачає створення передумов і вироблення дієвих механізмів підвищення якості особистісно-професійної підготовки фахівців і їх мобільності.

Можна стверджувати, що *диригентська культура* – це складне інтегроване поняття, що є показником не лише професійної компетентності диригента, але й цілого комплексу якостей: комунікативних (вербальні, мануальні), музично-естетичних (формування смаку), особистісно-ціннісних (позитивна мотивація до діяльності).

Диригентська культура має складну структуру. Вона, як частина загальної культури особистості музиканта, включає комплекс особистісних якостей, властивостей, здібностей і рис. У той же час диригентська культура

включає ряд професійних аспектів, таких як володіння виконавською технікою і виконавською майстерністю, від рівня сформованості яких залежить загальний рівень виконавської культури диригента.

2. Багатоаспектність та широта поняття «Диригентська культура» обумовлює особливості методології наукового дослідження, що формується на основі інтегративних підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів в цілому та розвитку диригентської культури зокрема. Інтегративний підхід до розвитку диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів являє собою певну стратегію, що спирається на процес і результат формування професійно-педагогічної культури та забезпечує підвищення системності знань студентів, комплексне застосування диригентсько-хорових умінь й навичок, розвиток інтеграційних якостей особистості (самостійності, активності, ініціативності, тощо).

Ефективність реалізації інтеграційного підходу в процесі розвитку диригентської культури майбутніх учителів музичного мистецтва має спиратися на необхідний комплекс педагогічних умов.

**Педагогічні умови** нами представлені як сукупність блоків, що характеризуються різним змістовно-методичним наповненням та покликані забезпечити ефективність формування диригентської культури студентів.

*Інформаційний блок* забезпечує функціонування механізму передачі й прийому навчальної інформації музично-диригентського змісту.

*Інтерактивний блок* забезпечує аналіз механізмів регуляції поведінки й діяльності студентів: встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні.

*Перцептивний блок* покликаний досягати належного сприйняття та розуміння суб'єктів взаємодії. Йдеться про вміння слухати, встановлювати психологічний контакт на основі емпатії, атракції; уміння враховувати індивідуальні особливості (діагностика співацького голосу тощо).

*Творчий блок* посилює інтелектуально-творчу ініціативу й артистичність студентів у галузі музично-диригентської діяльності.

*Діяльнісний блок* – використання активних форм і методів навчання під час впровадження процесу формування диригентської культури майбутніх педагогів-музикантів.

Однією із найважливіших умов розвитку високого рівня диригентської культури є формування *музично-виконавської мислення*. Музично-виконавське мислення, як специфічний вид розумової діяльності є узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності у процесі вирішення конкретних виконавських завдань перекладу змісту музичного твору із нехудожньої матеріальної системи (нотний текст) в художню (процес виконання твору).

3. Результати експериментальної частини кваліфікаційної роботи доводять ефективність розроблених нами педагогічних умов формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Так, зіставивши дані експериментальної і контрольної груп у підсумковому зрізі *контрольного етапу експерименту*, слід відмітити помітну різницю у показниках по кожному із рівнів формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця різниця показує, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень розвитку диригентської культури внаслідок експериментального навчання, зросла порівняно з даними констатувального етапу дослідження, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень диригентської культури, хоча й зросла, однак несуттєво.

Підсумувавши методологічні підходи до формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, варто зауважити, що величезне значення в процесі теоретичної та практичної підготовки в рамках формування диригентської культури має індивідуальний підхід до студента і формування індивідуального стилю хормейстерського діяльності. Хормейстерська підготовка повинна здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів і містити індивідуальну програму педагогічних впливів, орієнтовану на формування в учнів властивих їм

способів професійної роботи.

Оволодіння диригентськими жестами, вміннями і навичками, робота з партитурами для різних хорів визначають значні можливості для розвитку власної позиції студента і вироблення власного погляду на диригентську підготовку. Однак, як показують результати нашого дослідження, розвиток диригентської культури майбутнього учителя музичного мистецтва не вичерпується таким завузьким практико орієнтованим підходом. Теорія та практика диригування мають обов'язково посилюватися розвитком таких не менш важливих компонентів диригентської культури як комунікація (вербальна та мануальна), музична естетика (розвиток художнього смаку), особистісна мотивація (вироблення позитивного ставлення до професії).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Drummond B. The classroom music teacher – inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland // *British Journal of Music Education*. – 2001, 18 (1). – P. 5-25
2. Ulrich J. 2009). Preparing the Conductor as Teacher. // *Music Educators Journal*. – 2009, № 95(3). – P. 48-52
3. Welch G., Purves R., Hargreaves D., & Marshall N. Early career challenges in secondary school music teaching. // *British Educational Research Journal*. – 2011, 37 (2). – P. 285-315
4. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки: Научно-методические материалы для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка». - М.: МИРОС, 1992. 72с.
5. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: Прометей, 2003. 223с.
6. Андреев В.В. Материалы и документы В.В. Андреев. – М., Знание, 1986. 567с.
7. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования: Учебное пособие. – М.: Музыка, 1969.120с.
8. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1984.111с.
9. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально–педагогической подготовки учителя музыки: автореферат д-ра. пед. наук, Л.Г. Арчажникова. -М., И-во «День», 1986. 36с.
- 10.Багриновский М. Дирижерская техника рук. – М., Основа, 1947.368с.
- 11.Безбородова Л.А. Дирижирование. – М., Пресса, 1985. 264с.
- 12.Березкина Е. Экспрессивное поведение дирижера как цель его профессиональной подготовки. Известия Волгоградского

- государственного педагогического университета / Е.Н. Березкина. – 2009, № 3.С. 38-41
- 13.Берлиоз Г. Дирижёр оркестра. 3 изд. – М., День, 1992. 814с.
- 14.Богданов В.О. Історія духового музичного мистецтва України: Від 244 найдавніших часів до початку ХХ ст. - Харків: Основа, 2000. 344с.
- 15.Вагнер Р.О дирижировании. – СПб, И-во «Питер», 1900. 244с.
- 16.Вальтер Б.О музыке и музицировании // Исполнительское искусство зарубежных стран / сост. Г.Я. Эдельман. Вып. 1. - М.: Музгиз, 1962.176с.
- 17.Варламов Д.И. Метаморфозы музыкального инструментария / Д.И. Варламов. – Саратов: Аквариус, 2000. 131-134с.
- 18.Варламов Д. Артикуляция в дирижировании [Текст] / Д.И. Варламов // Оркестр. – № 1-2, 2013. – С. 14-16
- 19.Варламов Д., Тремзина О. Ауфтакт в дирижировании: Учебно методическое пособие по курсам «Дирижирование» и «Методика преподавания дисциплин дирижерского профиля». Саратов: СГК им. Л.В. Собинова, 2014. 44с.
- 20.Вейнгартнер Ф. О дирижировании. – Л., И-во «Лучь», 1927. 367с.
- 21.Волкова Ю.І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» 2016.20с.
- 22.Вуд Г.О дирижировании: пер. с англ., предисл. и прим. Н.П. Аносова. - М.: Музгиз, 1958.02с.
- 23.Глинский, М. Очерки по истории дирижерского искусства. Музыкальный современник. 1916. Кн. 3. – С. 26-62
- 24.Громов И.Ю. О подготовке дирижеров народных инструментов в вузах России Народник. 2004, № 4 С. 18-22
- 25.Громов И.Ю. Если хочешь быть дирижером, то должен рисковать Народник. – 2010, № 2. С. 45
- 26.Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика / сост. Л.



- Гинсбург. – М.: Музыка, 1975.631с.
- 27.Дмитрик А.О. : «Методичні аспекти формування диригентської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасності» Мистецтво та освіта: новації і перспективи.Чернігів.2019. С.60-64с.
- 28.Дунаев, А.И. Методические материалы по дирижированию (оркестр русских народных инструментов) - Краснодар: КГУКИ, 2003. С. 13-30
- 29.Ержемский Г. Этюды к обретению дирижерского мастерства. Психомоторика внутреннего исполнительства. – СПб.: ДЕАН, 2014. 132с.
- 30.Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. – М.: Музыка, 1973.78с.
- 31.Иванова В.В. Структура и содержание исполнительской культуры музыканта // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011, № 2 (40). С. 179-183
- 32.Ільченко О.О., Сверлюк Я.В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004.200с.
- 33.Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения. - М.: Музыка, 1987. 95с.
- 34.Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера. – М., Пресса, 1973. 134с.
- 35.Кабриль К.В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / К.В. Кабриль; НАПН України, Ін-т вищої освіти. - К., В-во «Основа», 2013. 20с.
- 36.Кабриль К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики. Вісник Луганс. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2011, Ч. 2, № 17 (218). С. 65-69
- 37.Казачков С. Дирижер хора – артист и педагог. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1998. 308с.
- 38.Казачков С. От урока к концерту. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та,

1990. 343с.
- 39.Карпенков, Г.Г. Очерки по методике преподавания дирижирования / Г.Г. Карпенков, Беззаботнова, И.А. Устинова, Л.В. Лярская. - Таганрог.: ТОО «Аз. Полиграфист», 1993.47с.
- 40.Каюков В. Дирижер и дирижирование. – М.: ДПК Пресс, 2014.214с.
- 41.Колесникова Н.А. Основы теории и методики обучения дирижированию: учеб.- метод. пособие / Н.А. Колесникова; Владим. гос. ун-т имени Олександра Григорьевича и Миколая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 351с.
- 42.Лебедев А. Теория исполнительского искусства. – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2015. 256с.
- 43.Левина И.Р. Проблемы развития музыкально-эстетической культуры учащихся начальных классов // Проблемы развития личности в условиях сельской инновационной школы. Сборник трудов. 2000, Вып. 3. С. 137-141
- 44.Левина И.Р. Информационные технологии в музыкальном образовании // ЭВТ в обучении и моделировании, Сб. научных трудов / Вторая Всероссийская научно-теоретическая конференция. – Бирск, И-во Основа, 2001.С. 162-165
- 45.Малько Н.А. Основы техники дирижирования. – М.-Л., День, 1965.617с.
- 46.Маркевич И. Беседы о дирижировании. / Пер. с фр. Е. Кривицкая. – М.: «Композитор», 2003. – 118с.
- 47.Музыкальная энциклопедия. В 6-ти тт./ Гл.редактор Ю.В. Келдыш. – М., 1973-1986. 234с.
- 48.Мусин И. Техника дирижирования. – 2-е изд., доп. – СПб.: 1994. 304с.
- 49.Мусин И.А. Язык дирижерского жеста.: Музыка, 2007. 232с.
- 50.Наседкина, А.В. Функции профессионально-педагогической культуры в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов. Вестник Томского государственного педагогического университета

- (TSPU Bulletin). 2015. – Вып. 8 (161). С.150-153
- 51.Ольхов К. О дирижировании хором: Краткое пособие для молодых педагогов музыкальных училищ. – Л.: Музгиз, 1961.108с.
- 52.Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. 160с.
- 53.Пазовский А.М. Записки дирижера / общ. ред. В. Кухарского. изд. 2-е. М.: Сов. композитор, 1968. 556с.
- 54.Пастушенко Л.А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2017. 567с.
- 55.Поздняков А.Б. Дирижёр-аккомпаниатор. Некоторые вопросы оркестрового аккомпанемента. – М., И-во «персса», 1975. 367с.
- 56.Поляков Ю.Язык дирижирования. Київ: Музична Україна, 1987. 96с.
- 57.Птица К.Б. Очерки по технике дирижирования хором. - М.-Л., 1948. 567с.
- 58.Птица К.Б. О хоровом дирижировании .Работа в хоре Под ред. Д.Л.Локшина. Изд. 2. – М.: Профиздат, 1964. С. 226-287
- 59.Пчелинцева Е. Проблема ритма в дирижерском исполнительстве. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена / Е.В. Пчелинцева. 2006, № 19, т. 2. С. 69-72
- 60.Рождественский Г.А. Преамбулы: Сборникмузыкально-публицистическихэссе, аннотаций, пояснений к концертам, радиопередачам, грампластинкам. – М., День», 1989. С. 356
- 61.Савадерева А.В. Использованиепринципов модульного обучения в процес се дирижерско хормейстерской подготовки учителя музыки./ Сборник научных трудов докторантов, научных сотрудников,

- аспирантов и студентов. Вып.10. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002. С. 155-161
- 62.Савадерева А.В. История развития дирижирования как вида музыкального исполнительства. Международный научный журнал «символ науки» .2015, № 7. С. 163-167
- 63.Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. - Рівне: РДГУ, 2007. 235с.
- 64.Серов А.Н. Избранные статьи. - Л.: Музгиз, 1950-1957. 827с.
- 65.Фрид О. Из-во споминаний дирижера .Письма. Воспоминания пер. с нем. С.А. Ошерова. - М.: Музыка, 1964. 635с.
- 66.Чесноков П.Г. Хор и управление им. - М.: Музыка, 1965. 221с.
- 67.Уајун W. Педагогічні умови формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання / W. Уајун // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2018, № 3. С. 125-131
- 68.Столярова Л.В. До проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_42/88.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/88.pdf)

## ДОДАТОК А

Тестове завдання на перевірку знань спеціальної диригентсько-хорової термінології

1. *Диригування* –це:

- А) передача малюнку тактової схеми;
- Б) показ сильних і слабких долей такту;
- В) керування музичним колективом;
- Г) метричне тактування ;

2. *Тактування* –це:

- А) показ темпу музичного твору;
- Б) диригування;
- В) відрахування метричних часток;
- Г) виділення сильних частки;

3. До поняття «*диригентський апарат*» включають:

- А) Положення корпусу;
- Б) положення рук;
- В) особа, міміка, погляд;
- Г) всі відповіді вірні;

4. *Хор* –це:

- А) група однорідних голосів;
- Б) музичний твір, призначений до виконання співочим колективом;
- В) група співаків, що спільно виконують музичний твір;
- Г) співочий колектив;

5. *Тип хору*:

- А) однорідний;
- Б) неповний мішаний;
- В) мішаний;
- Г) всі відповіді вірні;

6. *Хорова партія* –це:

- А) група однорідних голосів у хорі;

Б) співочий колектив;

В) група співаків;

7. *Тембр* –це;

А) сила звучання;

Б) забарвлення звуку;

В) підсилювач звуку;

Г) виразність звуку;

8. *Особливості співочого дихання:*

А) ланцюгове;

Б) одночасне;

В) змішане;

Г) всі відповіді вірні;

9. *Ауфтакт* –це:

А) замах;

Б) попередній помах;

В) показ вдиху перед початком звуку;

Г) всі відповіді вірні;

10. *Фермата* –це:

А) продовження звучання;

Б)закінчення звучання;

В) продовження паузи;

Г) ослаблення звучання;

ВІДПОВІДІ:

1) В      6)А

2) А      7) Б

3) Г      8) Г

4) В      9) Г

5) Г      10) А.

## **ДОДАТОК Б**

Анкета для виявлення рівня музично-естетичного розвитку студентів

### **Анкета**

1. Наскільки часто ви слухаєте класичну музику?
2. Коли останнього разу Ви відвідували музичний захід міського чи державного рівня?
3. На основі якої музики варто формувати музично-естетичні смаки?
4. Назвіть декілька вишій найулюбленіших композиторів-класиків.
5. Охарактеризуйте Ваше ставлення до сучасної естрадної музики.

## ДОДАТОК В

### Теми курсу «Музично-педагогічний практикум» у межах диригентських вправ для студентів третього курсу

1. Диригування в розмірі 5/4 по п'ятидольній схемі (3 + 2 і 2 + 3).
2. Диригування в розмірах 5/8 і 5/4 в швидкому русі по дводольній схемі.
3. Диригування в розмірах 3/2 і 3/8 по тридольній схемі в різних динамічних і темпових показниках.
4. Дроблення основної метричної одиниці в розмірах 3/4, 4/4, 2/4.
5. Диригування в розмірі 4/4 *alla breve*.
6. Диригування в розмірах 9/8 і 9/4 по дев'ятидольній і тридольній схемах.
7. Розвиток прийомів виразної техніки диригування. Удосконалення тактування правою рукою при різному внутрішньодолевому наповненні.
8. Збагачення функцій лівої руки при:
  - розподілі співочого дихання;
  - фразуванні;
  - організації інтонаційного процесу музичного твору;
  - управлінні вокальної стороною виконання;
  - показі динамічних контрастів;
  - тривалому *crescendo* і *diminuendo*;
  - агогічних змінах;
  - управлінні інтенсивністю, експресивністю звуку, тощо.
9. Розширення поняття «ауфтакт» і робота над освоєнням навичок володіння ауфтактами:
  - технічними (початковий, повний, неповний, подрібнений);
  - ауфтаки, що несуть виразні функції (міждольні); ауфтаки на підготовку вершини фрази, зміну динаміки, штриха, темпу, ритму, кульмінації, тощо.