

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДЕНИСЮК ІННА СЕРГІЇВНА

УДК 378:78-043.86 [781.65:785]

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

І. С. Денисюк

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Науковий керівник: **Щолокова Ольга Пилипівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Денисюк І. С. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено актуальній проблемі формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що: вперше здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки, на основі якого визначено критерії і показники навичок імпровізації; обґрунтовано педагогічні умови формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки; розроблено і апробовано спеціальну поетапну методику формування навичок імпровізації, що ґрунтується на активізації пізнавальних процесів під час музично-виконавської діяльності музиканта; уточнено сутність понять: «музична імпровізація», «імпровізаційність», «імпровізаційно-результативна дія», «інструментально-виконавська свобода гри», «навички імпровізації майбутнього учителя музики»; удосконалено комплекс методів і прийомів формування навичок імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів; подальшого розвитку набули теоретичні та методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та апробації методики поетапного формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки; розробці технологічного забезпечення у вигляді методичних рекомендацій та

обґрунтуванні організаційно-методичної моделі формування імпровізаційних навичок й впровадження їх у навчальний процес вищих мистецьких закладів професійного спрямування.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами спеціальних дисциплін у ВНЗ мистецького спрямування; в якості оновлення змісту програм навчальних дисциплін («Концертмейстерський клас», «Методика викладання гри на музичному інструменті»); в організації самостійної роботи студентів мистецьких факультетів ВНЗ; для науково-теоретичної та методичної підготовки учителів музики у системі післядипломної освіти.

На основі вивчення загальної, психолого-педагогічної, філософської, мистецтвознавчої та спеціальної літератури з'ясовано стан розробленості проблеми навичок імпровізації. Аналіз наукових джерел дозволив простежити міждисциплінарний характер досліджуваного явища і з'ясувати, що у філософії імпровізація уособлює вміння миттєво реагувати на навколишні події; у психології – виражає несвідомий пошук асоціативної домінанти і миттєвість відгуку на неї (через прояв інтуїції, креативності мислення); у педагогіці – здатність швидкого знаходження педагогом необхідного рішення. Досліджено, що у мистецтві імпровізація уособлює творчу самореалізацію митця, яку він здійснює через різні засоби художньої діяльності (музику, слово, рух, фарбу тощо).

На основі аналізу спеціальної музичної літератури простежено поетапний розвиток музичної імпровізації (починаючи від періоду античності – до сьогодення), що дозволило осмислити її як феномен у музичному виконавстві, який в різні епохи відзначався відмінним змістовим наповненням й професійним значенням. Таким чином з'ясовано, що музична імпровізація у музичному мистецтві застосовувалась як спосіб створення музики; як вид художньої діяльності, жанр музичного мистецтва та метод композиції; як вид художньої інтерпретації, елемент художньої техніки; як метод композиції та елемент композиційної техніки.

Виявлено трансцендентний початок імпровізації, що дозволяє вважати її видом художньої діяльності, котрий знаходиться у постійному русі. Відповідно,

на основі теоретичного аналізу наукових джерел «музичну імпровізацію» у дисертації визначено як створення музики експромтом, безпосередньо, що реалізується в активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю». З'ясовано особливості застосування навичок імпровізації у виконавській діяльності музиканта та їх зв'язок із свободою гри.

На основі ретроспективного аналізу музичного виконавства, визначено передумови формування імпровізаційної техніки, зокрема: етноцентричну (уособлює погляд на музичне мистецтво, яке в процесі розвитку проходить послідовні фази (трансформації); соціальну (імпровізаційна техніка виступає активною учасницею соціального ритуалу і посередницею між концертним виконавцем та публікою, що виражається у наданні переваги імпровізуючим музикантам); діяльнісну (виражає трансформацію та підміну характеру діяльності (з активно-відтворюючої виконавської на імпульсивно-ігрову імпровізаційну), в рамках якої формується новий тип людини – Homo Ludens – людина граюча).

Досліджено значення навички у музичній діяльності, що дозволило віднайти зв'язок між формуванням уявлень про музичну навичку із уявленнями про техніку музиканта. Обґрунтовано, що формування техніки музиканта завжди було невіддільним від уявлень про свободу гри, прикладом цього є наявність у минулому механістичної, анатоми-фізіологічної, психо-технічної виконавських шкіл, в основі яких стояли проблеми розвитку виконавської, м'язової та психо-емоційної свободи.

На основі аналізу розвитку музичного виконавства і супутніх видів техніки, що супроводжували його, з'ясовано зв'язок імпровізаційної техніки із свободою гри. Досліджено, що в основі навичок імпровізації завжди лежали проблеми розвитку музичного слуху, пам'яті, творчої уяви музиканта. Таким чином визначено, що імпровізаційні навички уособлюють проблему розвитку творчої свободи, яка у музичному мистецтві демонструє здатність до художнього самовираження, знаходження власного творчого задуму і його звукову реалізацію, уміння проявляти гнучкість у виборі художньої концепції виконання музичного твору тощо.

З'ясовано, що в основі навичок імпровізації лежить якісний аналіз музично-імпровізаційної діяльності. Останню визначено як вид активності музиканта, що виражається у використанні різних способів дій і включає імпровізацію, імпровізаційність та імпровізаційно-результативну дію.

Таким чином, з огляду сутності музично-імпровізаційної діяльності, врахування її специфіки та основних складових (імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційно-результативна дія), у дисертаційному дослідженні визначено навички імпровізації майбутнього вчителя музики як особистісне новоутворення, що зумовлює здатність музиканта створювати музику експромтом, художньо-перетворювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес.

Визначено компоненту структуру навичок імпровізації, яка виходить із розуміння сутності музично-імпровізаційної діяльності і складає три спеціальні блоки: операційний (навички слухо-моторного відтворення), творчий (навички творчого прочитання музичних творів), психологічний (навички психо-емоційної саморегуляції). Всі вони реалізуються у вигляді інструментально-виконавської свободи.

Враховуючи практику фортепіанного навчання і виконавства, визначено принципи ефективного формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики: гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою, художньо-виконавської поліверсійності, моделювання виконавсько-слухових еталонів.

Обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. До них належать: сприяння розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів музики; розширення діапазону застосування імпровізаційних прийомів у процесі музичного навчання; забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

Розкрито сутність пропедевтичного етапу дослідження; визначено критерії та показники діагностування рівнів сформованості навичок імпровізації у

студентів мистецьких факультетів у межах констатувального експерименту, а також здійснена перевірка методики формування навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів у межах інструментально-виконавської підготовки у процесі формувального експерименту.

На основі теоретичного аналізу проблеми формування навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів, визначено критерії та показники сформованості означених компонентів досліджуваного явища, а саме: операційно-виконавський критерій (показники: звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень, узгодженість слухових та рухових відтворень, здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів); творчо-діяльнісний критерій (показники: виконавська здатність до варіативного виконання; самостійність музично-виконавських ідей; ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій); психо-емоційний критерій (показники: наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість), здатність швидкої психо-фізіологічної адаптації до виконавського середовища, здатність до слухової антиципації).

Розроблений діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів дав змогу з'ясувати рівні сформованості структурних компонентів навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів. У відповідності до визначених критеріїв та їх характеристик виділено три рівні сформованості – низький, середній, високий.

Розроблено та експериментально перевірено методику, яка розкриває особливості формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Її організаційно-методична модель включає мету, завдання, наукові підходи, принципи та педагогічні умови, етапи, форми і методи навчання.

Експериментально доведено, що ефективність формування імпровізаційних навичок майбутніх учителів музики залежить від поетапної організації навчальної діяльності: перший етап (мотиваційно-орієнтований) зорієнтовано на забезпечення позитивної мотивації студентів у процесі навчання, зацікавленості

музично-імпровізаційною діяльністю та поглиблення спеціальних теоретичних знань з означеної проблематики; другий етап (інформаційно-ресурсний) спрямований на формування та розвиток практичних навичок, необхідних для успішного здійснення майбутньої виконавської діяльності, на освоєння основних способів та методів формування навичок імпровізації; третій етап (творчо-самостійний) передбачав самостійне застосування студентами спеціальних імпровізаційних знань, умінь та навичок під час виконавської діяльності.

Результати математичної та статистичної обробки даних формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методики, що виявилась у якісній позитивній динаміці рівневих показників навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів в експериментальній групі. Підсумковий контрольний зріз засвідчив, що в експериментальній групі низький рівень становив 30,6 % (натомість у КГ – 47,0 %), середній – 47,4 % (у КГ – 38,3 %), високий – 22,0 % (у КГ – лише 14,6 %).

Ключові слова: музична імпровізація, навички музичної імпровізації, майбутній вчитель музики, процес інструментально-виконавської підготовки, методика формування навичок імпровізації.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Денисюк І. С. Проблема імпровізації у музичному виконавстві / І. С. Денисюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Випуск 42. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 214–219.
2. Денисюк І. С. Імпровізація як філософська, психолого-педагогічна та мистецтвознавча проблема / І. С. Денисюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 32–37.

3. Денисюк І. С. Розвиток художньої техніки виконавця в умовах сучасного музикування / І. С. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип.150. – Серія : педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 240–244.

4. Денисюк І. С. Музична імпровізація : від вчителя музики до учня / І. С. Денисюк // Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта». – Київ : Пед. думка. – № 2 (80), 2016. – С. 18–22.

5. Денисюк І. С. Художня імпровізація як засіб формування мистецьких уподобань учнів основної школи у сфері музичного мистецтва / І. С. Денисюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн.1. – Київ, 2016. – С. 145–155.

6. Денисюк І. С. Принципи формування навичок майбутніх учителів музики / І. С. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 157 – Серія : педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 207–211.

7. Денисюк І. С. Сучасний стан сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики / І. С. Денисюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 21. – Кн. 1. – Київ, 2017. – С. 169–180.

Стаття в іноземному науковому фаховому виданні

8. Denysiuk I. The main point and content of future music teacher' artistic improvisation skills / I. Denysiuk // Intellectual Archive. : Ontario, Canada. – March / April 2016. – V. 5, № 2,– P. 135–143.

Матеріали науково-практичних конференцій

9. Денисюк І. С. Феномен музичної імпровізації у професійній діяльності майбутнього вчителя музики / І. С. Денисюк : мат. II Міжнародної наук.-практ. конф., 14-15 квітня 2016 року / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінчека та ін. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – С. 541–548.

10. Денисюк І. С. Проблема підготовки студентів музично-педагогічних факультетів до художньої імпровізації / І. С. Денисюк : зб. наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії «Гуманітарний корпус». – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016 р. – Вип. 6. – С. 60–64.

11. Денисюк І. С. Педагогічні умови формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики / І. С. Денисюк // Музичне мистецтво ХХІ століття – історія, теорія, практика : зб. наук. праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка [заг. ред. та упорядкування А. Душного]. – Дрогобич – Кельце – Каунас – Алмати : Посвіт, 2016. – С. 130–135.

12. Денисюк І. С. Творча свобода вчителя музики як виконавський пріоритет / І. С. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Випуск 7 (11). – Київ : Талком, 2016 р. – С. 63–67.

13. Денисюк І. С. Реалізація навичок імпровізації музиканта в умовах сучасного музикування / І. С. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Вип.8 (12). – Київ : Талком, 2017. – С. 171–177.

14. Денисюк І. С. Феномен імпровізаційності у практиці сучасного музикування / І. С. Денисюк // Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы : сб. материалов I-й Международной научно-практической конференции / [редакторы-составители А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобыч : Посвіт, 2016. – С. 72–74.

15. Денисюк І. С. Навички імпровізації як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя музики / І. С. Денисюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської

Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA : вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – С. 64–68.

16. Денисюк І. С. Формування мистецьких уподобань учнів основної школи на уроках музики засобами художньої імпровізації / І. С. Денисюк // Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік / за ред. І. Д. Бега, Ж. В. Петрочко. – Вип. 5. – Івано-Франківськ : НАІР, 2017. – С. 76–80.

Статті у періодичних виданнях

17. Денисюк І. С. Імпровізація в музичному виконавстві / І. С. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – Київ. – № 5 (95), травень 2016 р. – С. 1–5.

18. Денисюк І. С. Музична імпровізація як метод музичного навчання школярів / І. С. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – Київ. – № 19 (747), жовтень 2016. – С. 1–5.

ABSTRACT

Denysiuk I. S. Formation of future music teachers' improvisational skills in the process of instrumental and performing training. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.02 – Theory and Methodology of Music Education (025 Musical art). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2017.

The contents of the annotation

The dissertation is devoted to the urgent problem of formation of future music teachers' improvisational skills in the process of instrumental and performing training.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time carried out a comprehensive scientific analysis of the problem of the formation of the improv skills of future music teachers in the process of the instrumental-performance training, on which based the criteria and indicators of skills of improvisation; the pedagogical conditions of skills development for future music teachers in the process of instrumental

and performing training are substantiated; developed and tested a special stage-by-stage method of forming skills of improvisation, which is based on the activation of cognitive processes during the musical performance of the musician; the essence of the concepts is specified: «musical improvisation», «improvisation», «improvisation-productive action», «instrumental-performing freedom of the game», «skills of improvisation of the future teacher of music»; improved the range of methods and techniques of developing skills of improvisation in the process of the instrumental-performing preparation of the students; further development of the theoretical and methodological principles of professional training of future music teachers.

The practical significance of the obtained results of the study is to develop and test the method of phased formation of the skills of improvisation for future music teachers in the process of instrumental-performing training; development of technological support in the form of methodological recommendations and substantiation of organizational and methodical model of formation of improvisational skills and their introduction into the educational process of higher art institutions of professional direction.

The results of the research can be used by teachers of special disciplines in higher educational establishments of artistic direction; as an update to the contents of the curriculum («Concertmasters Class», «Teaching Methods for Playing Musical Instrument»); in the organization of independent work of students of the arts faculties of higher educational institutions; for the scientific-theoretical and methodological training of music teachers in the system of postgraduate education.

Based on the study of general, psychological, pedagogical, philosophical, art and special literature, the researches on the issue of development of improvisational skills has been analyzed. Analysis of scientific sources has allowed to trace the interdisciplinary nature of the studied phenomenon. It was found out the different definitions of the notion improvisation in different disciplines. In philosophy, improvisation is an ability to react immediately to surrounding events. In psychology, improvisation is an ability to search unconsciously for associative dominant and to response rapidly to it (through the manifestation of intuition, creative thinking). In

pedagogy, improvisation is an ability to find quickly the necessary solution by the teacher. In art, improvisation is an artist's creative self-realization carried out through various means of artistic activity (music, word, movement, paint, etc.).

The gradual development of musical improvisation (from the period of antiquity to the present) has been traced based on analysis of special musical literature. As a result, this made it possible to consider musical improvisation as a phenomenon in musical performance which was characterized by excellent content and professional significance at different historical times. Thus, it was found that musical improvisation in musical art was used as a way of music-making; as a kind of artistic activity, a genre of musical art and a composition method; as a kind of artistic interpretation, an element of artistic technique; as a composition method; as an element of compositional technique.

The transcendental beginning of improvisation has been revealed, which allows to consider it as a kind of artistic activity that moves constantly. Accordingly, based on theoretical analysis, the content of the concept of «musical improvisation» has been defined as a music-making by impromptu, directly, which is realized through an active sequence of actions «I hear – I feel – I play». The peculiarities of implementation of musical improvisation during a musician's performance and their connection with the freedom of playing have been determined.

Due to a retrospective analysis of musical performances, the preconditions for the formation of improvisational techniques have been divided into ethnocentric, social and active. Ethnocentric precondition is a view on musical art which undergoes successive phases (transformation). Social precondition considers that improvisational technique acts as an active participant of a social ritual and a mediator between a performer and audience), when the preference is given to improvising musicians. Active precondition expresses the transformation and substitution of the essence of activity (from the active reproduction performance for impulsive improvisational playing), in which a new type of person – Homo Ludens – a playing person is developed).

The importance of skills in musical activity has allowed to find a connection between the formation of ideas about musical skills and ideas about the musician's

technique. The formation of the musician's technique has always been inseparable from the notions of freedom of playing, for example, in the past there were the mechanistic, anatomical and physiological, psycho-technical, performing schools based on problems of development of performance, muscular and psycho-emotional freedom.

As a result of analysis of the development of musical performances and accompanying techniques, the connection between improvisational techniques and the freedom of playing has been discovered. It was investigated that the problems of development of musical hearing, memory, creative imagination of the musician were always based on the improvisational skills. Thus, the improvisational skills are the development of creative freedom, which in musical art demonstrates an ability to express artistic expression, finding one's own creative idea and sound implementation, an ability to be flexible in order to choose the artistic concept of performing music, etc.

The basis of the improvisational skills is a qualitative analysis of musical improvisational activity. Musical improvisational activity has been defined as a type of a musician's activity, that is expressed through using the various ways of action. Musical improvisational activity consists of improvisation, improvising and improvisational action.

Therefore, in view of the study of the peculiarities of musical improvisation, its specifics and main components (improvisation, improvising and improvisational action), in the dissertation the improvisation skills have been interpreted as personal growth, which determines the musician's ability to make music by impromptu, to transform it artistically into the process of performing and to regulate the process of performing.

It was studied that these skills are based on instrumental and performing freedom of playing the piano. The content and componential structure of improvisational skills is divided into three special blocks: operational (skills of audio-motor reproduction), creative (skills of creative reading of musical works), psychological (skills of psycho-emotional self-regulation).

Considering the practice of learning the piano and playing the piano, the principles of effective formation of future music teachers' improvisational skills are

determined as: harmonic balance between musical abilities and performing freedom, artistic and performing multi-version, modeling of performance and auditory standards.

The pedagogical conditions that provide the effectiveness of formation of future music teachers' improvisational skills in the process of instrumental and performing training are proved. These pedagogical conditions include facilitation of development of future music teachers' motivational sphere of; expansion of a range of improvisational techniques in the process of musical training of students; providing educational and cognitive activity for students in the process of their instrumental and performing training.

The essence of the propaedeutic stage of the research has been revealed; criteria and indicators of diagnosing the levels of the formation of the improvisational skills of students of art faculties during the confirmatory experiment have been determined. In addition, the methods of the formation of the improvisational skills of students of art faculties in the process of instrumental and performing training during the in the process of forming experiment have been verified.

Due to theoretical analysis of the problem of formation of improvisational skills of students of art faculties, the criteria and indicators of the formation of components of the studied phenomenon are established, namely: operational-performance criterion (indicators: sound adequacy of auditory and spatial representations, consistency of auditory and motor reproductions, ability to rapid muscular-motor reproduction of sound images); creative action criterion (indicators: performance ability to variation performance, autonomy of musical performing ideas, ideological coherence and artistic appropriateness of creative and transformative actions); psycho-emotional criterion (indicators: emotional stability and stage endurance (stress resistance), the ability to fast psycho-physiological adaptation of the performance space, the ability to auditory anticipation).

The developed diagnostic tools for the confirmatory and forming experiments made it possible to find out the levels of formation of the structural components of the of improvisational skills of students of art faculties. Three levels of formation of the

researched phenomenon are distinguished as low, medium, high according to the defined criteria and their characteristics

The methodology revealed the peculiarities of the formation of future music teachers' improvisational skills in the process of instrumental and performing training, has been developed and experimentally tested. Its organizational and methodological model includes the purpose, tasks, scientific approaches, principles and pedagogical conditions, stages, forms and teaching methods.

It has been experimentally proved that the effectiveness of the formation of future music teachers' improvisational skills depends on the gradual organization of educational activities. The purpose of the first stage (motivationally oriented) was to provide positive motivation for students in the process of learning, interest in musical improvisation activities and to extend special theoretical knowledge on the mentioned issues. The second stage (information resourceful) was aimed at the formation and development of the necessary practical skills for the successful implementation in the future performance, for mastering the main methods and methods of the formation skills for improvisation. At the third stage (creative-independent), students implemented independently their special improvisational knowledge, skills and abilities during their performance.

The results of the mathematical and statistical processing of the data of the forming experiment confirmed the effectiveness of the developed methodology by the qualitative positive dynamics of level indicators of skills of improvisation of students of art faculties in the experimental group. The final monitoring has shown that in the experimental group the low level was 30.6% (the control group had 47.0%), the average – 47.4% (the control group – 38.3%), the high – 22.0% (the control group – only 14.6%).

Keywords: musical improvisation, musical improvisational skills, future music teacher, process of instrumental and performing training, methods of formation improvisational skills.

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ...	25
1.1. Імпровізація як наукова проблема.....	25
1.2. Формування імпровізаційних навичок у процесі інструментально-виконавської підготовки учителя музики.....	54
Висновки до першого розділу.....	76
Список використаних джерел до першого розділу.....	80
РОЗДІЛ 2 ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК МУЗИЧНИЙ КОНСТРУКТ У СУТНІСНО-ВИКОНАВСЬКИХ ПОКАЗНИКАХ	93
2.1. Сутність, зміст та структура імпровізаційних навичок майбутнього учителя музики.....	93
2.2. Педагогічні умови та принципи формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики.....	118
Висновки до другого розділу.....	148
Список використаних джерел до другого розділу.....	151
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	161
3.1. Діагностика сформованості навичок імпровізації (аналіз і результати констатувального експерименту).....	161
3.2. Експериментальна методика та перевірка її ефективності формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.....	191
Висновки до третього розділу.....	226
Список використаних джерел до третього розділу.....	229
ВИСНОВКИ	233
ДОДАТКИ	236

ВСТУП

Актуальність теми. Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України, методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта. У межах цього процесу відбувається якісний перехід від учителя музики старого зразка – до формування фахівця якісно нової формації, який здатний передбачати зміни і своєчасно реагувати на них на високому професійному рівні. Йдеться, насамперед, про формування в майбутнього вчителя музики імпровізаційної майстерності, що дозволяє забезпечити його професійну мобільність та конкурентоспроможність.

Завдяки поширенню форм вільного музикування, популяризації різноманітних естрадно-джазових жанрів та стилів, необхідним стало формування в музиканта нової техніки – імпровізаційної. В її основі такі навички як гра на слух, здатність до вправної модуляції чи транспонування, вміння зіграти будь-яку музичну думку експромтом тощо. Таким чином, навички імпровізації є невід'ємним атрибутом творчості музиканта, що свідчить про його рівень професіоналізму і майстерності.

Концептуальні основи, що виражають важливість формування творчої особистості вчителя музики, відображено в законах «Про освіту», «Про Вищу освіту». У цих документах підкреслюється необхідність підвищення якості освіти на інноваційному ґрунті, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчального процесу; удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти. Така спрямованість загальної освітньої парадигми актуалізує потребу теоретико-методичної розробки проблеми формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Теоретичні аспекти імпровізації як наукового феномена стали предметом філософських (І. Бал, А. Веллмер, І. Тен та ін.) та педагогічних (О. Зудіна,

Н. Сродних, В. Харькін та ін.) досліджень. Психологічні засади формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики закладено в працях А. Брушлінського, Л. Бочкарьова, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, Є. Назайкінського, В. Петрушина, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін. Для розв'язання окресленої проблеми важливе значення мали основні положення з питань інструментального виконавства і музичного навчання (О. Алексєєв, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, А. Бірмак, Л. Гінсбург, Й. Гофман, Н. Голубовська, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, С. Савшинський та ін.); з теорії музичного виховання (Є. Тімакін, Г. Шатковський, А. Шмідт-Шкловська, А. Яфальян та ін.), а також теоретико-методичні дослідження з питань педагогіки мистецтва (Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, О. Комаровська, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Хижна, Д. Юник та ін.).

Упродовж останніх десятиліть спостерігається поява значної кількості наукових досліджень, дотичних до окресленої проблеми, а саме: навчання джазової імпровізації (І. Бриль, Д. Бейлі, Е. Кунін, Д. Лівшиць, О. Маклігін, О. Павленко, К. Шпаковська, В. Шулін та ін.); теорії імпровізації (О. Баташев, Ю. Кінус, Л. Мун, С. Мальцев та ін.); виховання засобами імпровізації (Е. Брилін, Н. Гродзенська, Т. Дмитрієва, К. Шпаковська, В. Шацька, В. Усачьова та ін.). Однак, питання формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики залишаються недостатньо вивченими. Існуючі праці розкривають лише окремі аспекти зазначеної проблематики, які стосуються переважно джазової імпровізації, її виховних можливостей і впливу на особистість музиканта, в той час як змістова та практична складова окреслені лише частково.

Актуальність формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки посилюється низкою *суперечностей між*: зростаючими вимогами до професійної компетентності вчителя музики і недостатнім рівнем їх фахової підготовки; розвитком творчого потенціалу студентів та відсутністю практичного поля для його втілення;

розширенням діапазону професійної діяльності і неготовністю майбутніх учителів до вільного музикування.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня розробленість у теорії і практиці музичного навчання, наявність суперечностей і необхідність їх подолання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану наукової роботи кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова і є складником науково-дослідної теми: «Теоретично-методичні основи удосконалення підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін»; науково-дослідної роботи лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України за темою: «Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 30.01.2014 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 17.06.2014 р.)

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці педагогічних умов та методики формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Шляхом теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження уточнити зміст поняття «музична імпровізація», з'ясувати особливості її застосування у виконавській діяльності музиканта.

2. Розкрити сутність навичок імпровізації майбутнього вчителя музики, визначити їх зміст і компонентну структуру.

3. Обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування навичок імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів.

4. Визначити критерії й показники, а також схарактеризувати рівні сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування навичок імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Об'єкт дослідження – процес інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика формування навичок імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення з філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концептуальні ідеї з питань психології і педагогіки (Г. Балл, І. Бех та ін.), музичної психології (Л. Бочкарьов, О. Костюк, С. Мальцев, С. Науменко, В. Петрушин, Б. Теплов); основні засади теорії і методики музичної освіти (Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, В. Черкасов, О. Щолокова), методики фортепіанного навчання і виховання (О. Алексєєв, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, А. Бірмак, Л. Гінсбург, Й. Гофман, Н. Голубовська, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, С. Савшинський, Є. Тімакін); основні положення теорії та практики імпровізації (І. Бриль, О. Баташев, Д. Бейлі, Е. Кунін, Ю. Кінус, С. Мальцев, О. Маклігін, О. Павленко, Д. Юник та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувався комплекс **методів** педагогічного дослідження, зокрема: *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної та мистецтвознавчої літератури для уточнення змісту поняття «музична імпровізація» та розкриття сутності імпровізації в концертному виконавстві

музиканта; синтез, порівняння, класифікація та узагальнення теоретичних та емпіричних даних для визначення критеріїв і показників, обґрунтування педагогічних умов формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки; аналіз змісту навчальних програм для студентів за напрямом підготовки «музичне мистецтво» для з'ясування репрезентативності завдань формування навичок імпровізації; *емпіричні*: анкетування, педагогічне спостереження, діагностичні завдання, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для виявлення стану сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки й перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики; *статистичні методи* для кількісного аналізу і підтвердження вірогідності результатів експериментальної роботи.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки, на основі якого визначено критерії і показники навичок імпровізації; обґрунтовано педагогічні умови формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки; розроблено і апробовано спеціальну поетапну методику формування навичок імпровізації, що ґрунтується на активізації пізнавальних процесів під час музично-виконавської діяльності музиканта.

- *уточнено* сутність понять: «музична імпровізація» як створення музики експромтом, безпосередньо, що реалізується в активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю»; «імпровізаційність» як якісна характеристика процесу виконання, що створює ефект виконавської свободи музиканта на сцені; «імпровізаційно-результативна дія» як здатність музиканта до оперативної саморегуляції виконавської діяльності і власних психо-емоційних станів; «інструментально-виконавська свобода гри» як специфічна виконавська властивість, що реалізується на трьох рівнях – моторному, творчому,

психологічному; зміст поняття «навички імпровізації майбутнього учителя музики» як особистісного новоутворення, що зумовлює його здатність створювати музику без попередньої підготовки, художньо-перетворювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес;

- *удосконалено* комплекс методів і прийомів формування навичок імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів;
- *подальшого* розвитку набули теоретичні та методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та апробації методики поетапного формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки; розробці технологічного забезпечення у вигляді методичних рекомендацій та обґрунтуванні організаційно-методичної моделі формування імпровізаційних навичок й впровадження їх у навчальний процес вищих мистецьких закладів професійного спрямування.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами спеціальних дисциплін у ВНЗ мистецького спрямування; в якості оновлення змісту програм навчальних дисциплін («Концертмейстерський клас», «Методика викладання гри на музичному інструменті»); в організації самостійної роботи студентів мистецьких факультетів ВНЗ; для науково-теоретичної та методичної підготовки вчителів музики у системі післядипломної освіти.

Основні результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/947 від 29.05.2017 р.); Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 111 від 19.06.2017 р.); Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (довідка № 06/33 від 15.06.2017 р.); Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (довідка № 1137/17 від 23.05.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження пройшли апробацію на науково-

практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: Міжнародна науково-методична конференція «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (м. Київ, 2014 р.); VI Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 2015 р.); XIII та XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (м. Київ, 2015, 2016 та 2017 рр.); Міжнародна науково-практична конференція «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (м. Ніжин, 2016 р.); Друга Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м. Київ, 2016 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика» (м. Дрогобич, 2016 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи» (м. Баку-Ужгород-Дрогобич, 2016 р.); II Міжнародна науково-практична заочна конференція «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (м. Київ, 2016 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (м. Умань, 2016 року); III Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м. Київ, 2017 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (м. Кропивницький, 2017 р.); *всеукраїнських*: Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі» (м. Київ, 2015 р.); VIII Всеукраїнська інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (м. Умань, 2015 р.); V Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (м. Мукачеве, 2016 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Естетичні засади розвитку

педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (м. Умань, 2017 р.); Всеукраїнському методологічному семінарі «Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри» (м. Київ, 2017 р.); звітних науково-практичних конференціях Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» за період 2015-2017 рр. (м. Київ).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 18 одноосібних публікацій, з них: 7 статей у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному виданні, 8 – у збірниках матеріалів наукових конференцій, 2 – у періодичних виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, літератури до кожного розділу (всього 247 найменувань, з яких 24 іноземною мовою), загальних висновків та додатків. Основний текст викладено на 187 сторінках, загальний обсяг роботи – 256 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 11 рисунків, що разом з літературою та додатками становить 69 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Імпровізація як наукова проблема

На сучасному етапі розвитку музичного мистецтва серед молодих виконавців все більшої популярності набуває сфера вільного інструментального музикування. Вміння грати на слух, добре читати з листа, транспонувати та імпровізувати є запорукою успіху музиканта. Вочевидь, на сьогодні цінним є той виконавець, який не просто добре виконує та інтерпретує найкращі зразки світової класики, але вміє легко і вільно самовиражатися на сцені мовою музики, тобто імпровізувати.

Людина за своєю природою – імпровізатор. Чарльз Дарвін свого часу зазначав, що протягом довгої історії людства виживали ті, хто навчився найбільш ефективно співпрацювати та імпровізувати [142].

У звичайному буденному житті людина повсякчас стикається з імпровізацією, але не надає їй нагального значення. Кожна мить людського життя не обходиться без імпровізації і несе в собі момент творчості навіть тоді, коли це частина заздалегідь продуманого плану. Це пояснює той факт, що навколо цього явища розгорнулися різновекторні пошуки.

Імпровізація як універсальне явище, проявляється у різних сферах життя, тому її сутність і особливості досліджують у різних науках, у тому числі у філософії, психології та педагогіці, мистецтвознавстві.

Етимологія терміну «імпровізація» походить від французького (*improvisation*), італійського (*improvvisazione*) та латинського (*improvises*), що означає непередбачуваний, і вказує на *раптовість* як на головну ознаку процесу імпровізації [105, с. 194].

Незважаючи на означену етимологію поняття, імпровізація у різних видах діяльності відрізняється одна від одної. Така відмінність зумовлена особливостями, специфікою різних сфер діяльності та умовами їх реалізації.

Так, у філософії імпровізація проявляється у вмінні миттєво реагувати на навколишні події [116]; у психології – виражає несвідомий пошук асоціативної домінанти і миттєвість відгуку на неї через прояв інтуїції, креативності мислення [94]; у педагогіці – здатності швидкого знаходження педагогом необхідного рішення [119]; у мистецтві – творчою самореалізацією митця [86] (Див. Додаток А).

Уперше імпровізація стала предметом вивчення філософією і протягом віків її розуміння пройшло суттєву сутнісно-культурну еволюцію.

Так, первинні натяки щодо явища імпровізації ми знаходимо у працях і висловлюваннях античних мислителів (Діоген, Фалес, Епікур, Платон, Арістотель), які визнавали її атрибутом повсякденного життя, що дозволяє людині миттєво реагувати на навколишні події. У філософії античності простежується імпліцитно-практичний підхід до осмислення імпровізації, де імпровізаційність виступає загальною характеристикою античного дискурсу. Тому, перш за все, великі мислителі цього періоду вбачали її основою ораторської майстерності і підкреслювали зв'язок не підготовленої заздалегідь промови з встановленням істини [5; 149].

У філософії середніх віків визначився спіритуалістичний підхід до осмислення імпровізації, який розкривав її як рух до нового, непізнаного у душевному житті людини. Мислитель і філософ Августин, розглядав Молитву як найбільш поширений витвір мистецтва і тісно пов'язував її з імпровізацією, оскільки вважав її зразком імпровізаційного філософського письма з вільним стилістичним викладом, який створює ефект живого контакту автора з читачем, пошуками в собі глибинних почуттів і смислів [104].

Пошуки імпровізаційної сутності буття мислителів Боеція та Діонісія Ареопагіта пов'язані з осмисленням впливів художньої специфіки музики на душевне життя людини. Філософи вбачали логічні схеми існування людської душі

в її русі до Прекрасного і Добра, в самотворенні, в єдності розмежування й об'єднання душі з силами світу, вважаючи це аналогом загального життєвого руху, здійснюваного без підготовки, імпровізаційно [127].

Філософи епохи Відродження виокремили нові атрибути імпровізаційної творчості, що дозволило тлумачити її як перефразування раніше сказаного, що передбачає змінне у рамках незмінного (М. Кузанський, Ф. Петрарка).

Мислителі Нового часу розглядали імпровізацію як рух у чистому вигляді з однієї сторони, і як модус теми – з іншої сторони (Спіноза) [106]. Домінуючим у цей період був естетичний підхід до імпровізації, який розглядався у філософських роботах Г. Гегеля, І. Тена, Ф. Шеллінга. Так, Ф. Шеллінг у своїх роздумах підняв проблему стандарту в імпровізації [116, с. 719 – 720], Г. Гегель вбачав імпровізацію у виявленні меж твору мистецтва у творчому процесі в архітектурі й в музиці, підкреслюючи свободу і рух у часі [24]. Філософ І. Тен тлумачив імпровізацію як відображення емоційної сторони людського буття, яка особливо розкривається при сприйнятті музики [113].

Починаючи з XX століття, імпровізація у тлумаченні філософів набула дещо оновленого значення. Основною її характеристикою мислителі визначали свободу, яка, в свою чергу, незалежно від виду мистецтва, проявлялася у перетворенні стандарту, ґрунтованому на накопиченні; реалізувалася в спонтанному імпровізаційному тексті тощо.

Концепція філософа П. Тейяра де Шардена дозволяла розглядати імпровізацію як шлях до внутрішньої і зовнішньої свободи з позицій активності та пасивності особистості [18].

О. Шпенглер, спонукав розглядати імпровізацію у контексті мистецтва як цілісного організму, в якому вона поставала основним принципом його організації [64].

Філософ М. Хайдеггер тлумачив імпровізацію як сакральну сторону процесу творіння, що лежить у онтології всієї творчості. Його концепція дозволила виявити в імпровізації трансцендентний початок, що вказував на неможливість її цілісного пізнання і осягнення людиною [118].

Одночасно з філософськими пошуками, формувався інтерес до імпровізації у сфері художнього мистецтва. На наш погляд, імпровізація найбільш яскраво реалізує себе у мистецтві.

Свого часу Ф. Достоевський вдало зазначав, що будь який митець найкраще усвідомлює свої переконання «під пером», тобто не «до», а конкретно «в» самому процесі творчості; особистість «художника» краще усвідомлює і реалізує свої внутрішні переконання безпосередньо імпровізуючи. Іншими словами, у процесі творчості художник формується та розвивається, а імпровізація додає його ідейному формуванню риси природності, органічності і свободи.

У художньому мистецтві момент імпровізації завжди був особливо цінним і суттєвим, оскільки він прискорював пізнавальний процес, збагачував творчість митця шляхом «творчих проб і помилок», творчістю «навпомацки», творчістю «раптом» і «напролом» [72; 100]. Так, у сфері мистецтва імпровізація отримала найбільший розвиток у театрі, поезії, живописі, танці, музиці, де у кожному з видів творчості проявила себе по-різному.

Особливої ваги імпровізація набула у стародавньому театрі. В театральній (акторській) творчості вона являла собою сценічну гру, яка народжувалась безпосередньо на сцені і не була обумовлена заздалегідь підготовленим драматичним текстом [114]. Варто згадати відомих видатних акторів-імпровізаторів Стародавньої Греції, Єгипту, Риму, Франції, Італії. Деяким із них, наприклад, Бертінацці (Італія, XVI століття), вдавалося безупинно імпровізувати на сцені цілі п'ятиактні п'єси. Видатний італійський актор, режисер і драматург Даріо Фо у книзі «Секрети ремесла», говорячи про середньовічного артиста – «guillare», зазначав, що «знання всіх на світі трюків акторської професії ніколи не могло бути достатнім, якщо актор не володів вродженою здатністю, особливим даром до імпровізації. Це уміння постійно відгукуватися і рефлексувати на все, що він робить, яке в результаті виглядає абсолютно новим, таким, яке тільки що прийшло йому в голову» [148, с. 11].

Таке значення імпровізації у ремеслі актора збереглося й до сьогодення, про що свідчить практика навчання акторів за творчими концепціями таких

відомих режисерів, як К. Станіславський, А. Толшин та ін. Видатний режисер К. Станіславський не втомлювався повторювати, що імпровізація в акторській грі активізує несвідомі потенції художника, рятує розум від інертності, а експромти освіжають і дають життя й безпосередність нашій творчості [108, с. 440]. Тому думка про те, що актор не повинен свою роль «замуровувати наглухо, а у будь-якому випадку має залишати пази для імпровізації», є актуальною для сучасного театрального мистецтва [114, с. 19].

У поетичному мистецтві імпровізація являла собою прочитання спонтанно народженого віршованого тексту на задану тему і широко використовувалася у техніці оповідачів-билинників, у поезії трубадурів та труверів. Так само, як і в театральному жанрі, у поезії імпровізація вважалася необхідним атрибутом таланту виконавця-поета. Варто зауважити, що блискучими поетами-імпровізаторами були Адам Міцкевич (Польща), Джованні Джустініані (Італія) та інші, які таким чином насичували свої твори неповторною свободою та романтизмом.

У танцювальному мистецтві імпровізація уособлювала техніку перетворення внутрішнього та зовнішнього світу танцівника і передбачала використання ним вільної пластики, створення спонтанних (але доцільних) рухів. У танці імпровізація поєднувала зовнішню та внутрішню свободу танцівника: свобода ритму та форми.

Імпровізація активно використовувалася в живописі і забезпечувала внутрішнє самовираження художника через змішування різноманітних фарб, кольорів, зміну малярської техніки тощо. Нерідко вона проявлялася навіть й у малюванні картини на конкретно задану тематику, сюжет.

Особливе місце імпровізація зайняла у музичному мистецтві (Див. Додаток Б).

Ми поділяємо думку Г. Нейгауза про те, що музика не тільки надає людині можливість естетичної насолоди, але й виступає великим засобом життєвого пізнання, і що протягом усієї історії музики, величезну роль у цьому пізнанні відігравало мистецтво імпровізації [90, с. 184 – 185].

У музичному мистецтві імпровізація вважається найдавнішим видом художньої творчості і від початку була основою фольклору. Спонтанне народження й оформлення музики в ході її виконання такі ж древні, як і сама музика. Імпровізаційна природа давньої музичної практики була результатом тієї обставини, що на ранніх етапах розвитку музики не було суворого поділу на музикантів-творців (композиторів), музикантів-виконавців і пасивних слухачів. Творцем і виконавцем мелодії зазвичай була одна й та сама людина; часто нею самою обмежувалася її аудиторія. Виконання означало не стільки відтворення вже існуючого, скільки створення нового. Музичні імпровізація і композиція не мали чітко окреслених меж, які б відрізняли їх. Пізніше ці два види музичної діяльності певний час мирно співіснували, маючи рівні права. З часу появи та поширення нотації акцент перемістився на зафіксовану з максимальною визначеністю та точністю композицію. Але навіть тоді, коли в результаті безлічі експериментів на Заході нотація досягла найбільшої ясності та визначеності, тяжіння до безпосереднього музичного вираження не згасла; вона проявлялася у різні часи, у різних місцях і в різних формах. Імпровізація не зникала навіть у періоди найсуворішого поділу творчості на композицію та втілення (виконання), і згодом, у сучасному музичному виконавстві, склала основу професійної виконавської майстерності виконавця.

Зазвичай композитор, працюючи над створенням музичного твору, заздалегідь обмірковує його, робить начерки, а потім переносить сформоване в своїй уяві звукове бачення на нотний папір, ретельно обробляючи кожний фрагмент, кожну деталь. Є й інший шлях творчої роботи, коли музикант сідає за інструмент, бере кілька безладних акордів, а потім, немов розмірковуючи, починає грати. Звучать пасажі, виникають і зникають мелодії, знову змінюючись розливами пасажів. Якщо запитати у цього музиканта, що він грав, то він відповість: «Та так, нічого, просто *імпровізував*».

Музична імпровізація бере свій початок із глибокої давнини, з усної народної творчості, і від початку виникла як *спосіб створення* музики. Ще Є. Феранд в своїй книзі «Імпровізації за Дев'ять Століть Західної Музики»

зазначав, що насолода від імпровізації в співі і грі на інструментах очевидна майже на всіх етапах історії музики. Вона завжди була потужною силою при створенні нових музичних форм. Звернення до рукописних і друкованих джерел, які дійшли до нашого часу, не дає повноцінної картини, якщо не брати до уваги стихію імпровізації й особливості «живого» виконання. Немає жодної композиторської техніки, яка не відбулася б від імпровізації, або не зробила б на неї істотного впливу. Всю історію розвитку музики визначає тяжіння до імпровізації [147].

Однією із найдавніших музично-імпровізаційних культур була музика Стародавнього Сходу. Вже тоді імпровізації та вільній грі на музичному інструменті відводилося особливе місце, її присутність у музикуванні свідчила про високий рівень розвитку майстерності музиканта. Саме в цій культурі здійснився перехід від розуміння імпровізації як способу творення музики до часткового усвідомлення її як певного *музичного жанру*. Звідси, яскравими імпровізаційними зразками можна вважати такі жанри, як індійська рага, азербайджанський мугам, арабський макам, узбекський та таджикський маком, уйгурський мукам [102]. Розглянемо детальніше кожен з них.

В індійській класичній музиці основним імпровізаційним жанром була рага. Вона являла собою мелодичну модель, яка, незважаючи на підпорядкування цілій низці правил, надавала велику свободу для імпровізації. Правила визначали, які саме тони звукоряду будуть використовуватись і в якому порядку, а також враховувались найнеобхідніші мелодичні звороти, що надавали схемі індивідуального (унікального) характеру. Спираючись на цю основу, дотримуючись тих чи інших заборон, музикант імпровізував із тим ступенем свободи, який дозволяв йому талант. Сьогодні найближчим аналогом раги у західній музиці є «квадрат», який у джазі прийнято вважати за основу для імпровізацій.

Ще одним яскравим прикладом імпровізаційної музичної культури Сходу був Азербайджанський мугам. Термін «мугам» одночасно означає і музичний жанр, і категорії ладів та мелодій. Імпровізація в мугамі здійснювалася за

суворими канонами: кожен мугам мав свій точно визначений лад; для кожного ладу були суворо визначені та притаманні тільки йому правила альтерації ступенів, передбачені визначені кадансові звороти. Формотворення в мугамі будувалося на чергуванні контрастних епізодів: імпровізаційних, ритмічно і мелодично вільних із чітко ритмізованими з яскраво вираженою інтонаційністю. Однак важливим є той факт, що не всі тогочасні музиканти могли використовувати імпровізацію у своїй грі. Існувала думка, що для використання імпровізації виконавцеві був необхідний спеціальний досвід: у перші 5 років навчання мугамному мистецтву учень тільки копіював гру вчителя, в наступні 5 років він отримував дозвіл на додавання невеликих музичних фраз. Таким чином, імпровізація в мугамі, перш за все, була ознакою зрілості музиканта. Існували варіантні назви мугаму – арабський макам, узбекський та таджикський маком, уйгурський мукам; всі вони є зразками ладової регламентованої імпровізації [102].

У Західноєвропейській музиці перші витoki імпровізації ми знаходимо в архаїчному мистецтві, в обрядових та ритуальних діях, тема яких зазвичай задавалася.

З прадавніх часів у різних народів існували особливі категорії співаків-імпровізаторів (давньогрецькі аеди, західноєвропейські шпільмани, російські розповідачі билин, українські кобзарі, казахські і киргизькі акини та інші), у творчості яких імпровізація не лише уособлювала спосіб гри на слух, а й виконувалась на задану тему та частково розвивалась як спосіб художньої інтерпретації.

В основному народні музиканти (часто співаки та виконавці в одній особі) використовували елементи імпровізації у передачі пісень та інструментальних награвань на слух (звідки й сформувався усний характер народної творчості). Такі імпровізації спиралися на стійко вироблені форми музичного мислення, на усталене коло інтонацій, наспівів, ритмів і т.д. Характерною умовою для народних музикантів було прагнення об'єднати чітку фіксацію одного разу знайденого музичного образу з його вільним варіюванням, при цьому вони

домагалися постійного оновлення і збагачення музики [103]. Через таких мандрівних народних музикантів імпровізація на теренах Європи проникла у міську музичну культуру та набула поширення в професійній європейській музиці, починаючи з вокальної культової музики.

У період Середньовіччя, коли панівні позиції займала традиція, методи імпровізації ставали дедалі більш визначеними, регламентованими та поступово відійшли на задній план, а сама імпровізація фактично втратила свою актуальність. Музика середньовіччя була строго канонізованою, тому основним завданням виконавця було слідувати чітко визначеному канону. Однак, навіть при виконанні канонів, музиканти вдавалися до імпровізацій (юбіляцій) через приблизну, неповну форму запису звуків (невми, крюки). Лише після того, як релігійний диктат Середньовіччя змінився вільнодумством Ренесансу, імпровізація поступово почала повертатися і займати належне їй місце в музичній культурі Західної Європи.

Мистецтво імпровізації досягло високого художнього розвитку в епоху Відродження. Саме Відродження визначило баланс між імпровізацією і фіксацією у музичному мистецтві. З появою нотного запису у 16-17 ст. почали розрізняти музику створену (composition) та імпровізовану (sortisatio). Не зважаючи на такий поділ, імпровізація почала широко використовуватися як композиторська техніка, що вплинуло на виникнення нових музичних жанрів (фантазія, експромт, прелюдія, імпровізація).

В епоху Відродження навчання імпровізації набуло професійного значення та стало невід'ємною складовою музичної педагогіки. У музичних колах імпровізувати вміли майже всі. Більше того, музикант повинен був уміти не лише виконувати чужу музику, але й експромтом обробляти запропоновані йому музичні теми, створювати фантазії, імпровізувати генерал-бас, вільно транспонувати тощо.

Яскравим періодом розвитку мистецтва імпровізації можна вважати імпровізацію епохи Бароко. В цей час вона формувалась не просто як спосіб

створення музики, а як необхідний елемент виконавської техніки музиканта (транспонування, модуляція, транскрипція, гра на слух, варіювання тощо).

У трактаті про навчання імпровізації Г. Зорге писав, що юний клавіріст повинен знати музичні інтервали; знати та розуміти, як будуються всі акорди; знати та розуміти тональності; знати основні акорди, порядок їх послідовності, відрізняти їх обернення; вміти розв'язувати дисонанси, модулювати із основної тональності в побічні; вміти створювати фуги; знати душевні рухи [154]. Окрім основних знань гармонії тогочасний клавіріст мав уміти мелодично варіювати мелодію. Такі прийоми мелодичного варіювання повинні були закріплюватися до повного автоматизму та формуватися як навички. А навички транспорту давали музиканту свободу зоро-слухо-моторної орієнтації на клавіатурі.

У роботі Ф. Е. Баха «Нарис про правдивий спосіб гри на клавірі», знаходимо узагальнення найважливіших естетичних засад інструментально-виконавської підготовки середини XVIII ст. та настанови щодо необхідності розвитку вміння імпровізувати, розробляти задану музичну тему, дотримуючись суворих правил гармонії та мелодії; легко грати з аркуша (незалежно від того, для якого інструменту написано твір) в будь-якій тональності та робити транскрипцію цього твору. Автор зазначав, що все це слід виконувати на будь-якому музичному інструменті, незалежно від того, в якому стані він знаходиться; при цьому поганий стан інструменту не береться до уваги та не служить виправданням недоліків у грі [48, с. 188].

У Бароковій музиці імпровізація не торкалася вихідної мелодії, а тим більше форми музичного твору. Однак часто у вокальній музиці допускалась імпровізація в якості орнаменту – фіоритур, трелей тощо, які додавалися до основної мелодії. У цей період утвердилась традиція генерал-басу: мелодія і басова лінія прописувались композитором, однак заповнення фактури між цими голосами залишалось за виконавцями. Здебільшого це стосувалося *basso continuo*, тобто партії клавесина чи клавикорда. Імпровізація *basso continuo* майже ніколи не виходила на перший план, слугувала лише засобом заповнення фактури в ансамблі. Слід зазначити, що в імпровізації епохи Бароко зустрічалися такі

випадки, коли імпровізація була виражена більш яскраво; наприклад, італійський композитор Бернардо Паскуїні створив низку сонат, в яких виписана партія лише лівої руки, а партія правої повністю імпровізувалась.

В епоху пізнього Бароко сформувалась традиція інструментального концерту, в якому також знайшлося місце для імпровізації – каденції концертів імпровізувались виконавцем. Така традиція збереглася до кінця XVIII століття, яскравим прикладом чого є партитури В. Моцарта, в яких можна було побачити невикладані каденції. Зазначимо, що водночас у XVIII ст. багато було солістів, які скоріше прагнули користуватися заздалегідь складеними каденціями, аніж спонтанно їх імпровізувати. Така традиція імпровізування каденцій в інструментальних концертах закінчилась з появою Л. Бетховена, який, як стверджують сучасники, одного разу заявив: «Або моя каденція, або ніяка» [111, с. 149].

Великої популярності свого часу набула органна імпровізація. Найбільш ранні спогади про органну імпровізацію відносяться до XIV ст. і пов'язані з ім'ям Франческо Ландіні, сліпим органістом, який став відомим завдяки саме своїм імпровізаціям. Золоте століття органного імпровізаційного мистецтва припадає на XVII-XVIII ст., з утвердженням протестантизму, одним із основних постулатів якого є можливість особистого звернення людини до Бога. У цей час мистецтво імпровізації широко розповсюджується на протестантські хорали. При цьому імпровізація не обмежується лише вільною мелізматикою чи гармонізацією музичного тексту, часто мелодія протестантського хоралу стає приводом до вільного імпровізування.

Майстерність у так званій вільній імпровізації поліфонічних музичних форм (прелюдій, фуг, та ін.) довгий час слугувала мірилом професійної кваліфікації. Яскравими органістами-імпровізаторами цього часу були Букстехуде, Пахельбель, а також Й. С. Бах, який був відомий сучасникам скоріше не як композитор, а як прекрасний органіст-імпровізатор [48]. Г. Гендель, наприклад, у своїх органних концертах часто використовував техніку гри «ad lib» (що у перекладі означає «за бажанням»). Взагалі всі його роботи відрізняються

імпровізаційною гнучкістю, яка, окрім всього, проявлялася іще й у багато варіантному баченні одного й того самого музичного твору. Так, Дж. М. Куперсміт у своєму виданні «Месії» вказує, що одна з арій була написана Г. Генделем у шести різних версіях – від сопрано соло до дуету двох контральто з хором, причому кожна з цих версій є «вірною» та закономірною [3].

З появою в кінці XVIII століття точного нотного запису кристалізується й мистецтво інтерпретації. Одночасно широко застосовується у варіаційних формах орнаментика, яка деталізує мелодійну лінію, насичує її експресією, збільшує плавність звукових переходів. Прагнення до регламентації при неминучому збереженні елементів імпровізації стало загальною тенденцією історичного розвитку європейської музики.

Коли Гумель і Бетховен, Моцарт і Клементі змагалися між собою, хто з них є кращим піаністом, вони завжди імпровізували на ті ж саме задані теми. Питання стояло в тому, хто з них краще розмовляє на своєму інструменті [27].

Загальне захоплення імпровізацією виникло у першу половину XIX ст. в епоху Романтизму. У цей період вона починає розкриватися як прояв творчої свободи митця, що реалізується у вільному фантазуванні (імпровізація на задану тему) та творчому виконанні музичних творів (варіативність виконання).

Імпровізація на задану тему зазвичай була звичним явищем і використовувалась як заключний номер у концертних програмах віртуозів-інструменталістів й композиторів, які концертують. Історія музичного мистецтва знала таких видатних композиторів-імпровізаторів романтиків, як Ф. Ліст, С. Рахманінов, Р. Шуман, Ф. Шопен. Про геніального скрипаля і композитора Н. Паганіні, наприклад, розповідали, що кращі його твори – не ті, що записані, видані і відомі всім, а ті, які він імпровізував за настроєм і ніколи більше не виконував [27].

Окрім того, у виконавській діяльності музикантів-романтиків імпровізація проявилась у вмінні творчого виконання на сцені, яке супроводжувалось постійно новими нюансами, свіжими фарбами, незвичайними відтінками. У такому імпровізаційному виконанні від разу до разу змінюються акценти, інтонації,

звучання, трансформується пластика творчої поведінки, характер втілення особистості артиста в створюваному образі. Справжні майстри на своїх концертах кожен раз виступають по новому, не боячись творити на сцені. Виконуючи певний твір кожен раз по іншому (в процесі виконання вибрані інші засоби музичної виразності, характер виконання, змінена пластика творчої поведінки), вони імпровізують. Це не дилетантизм чи професійна некомпетентність виконавця у сфері інтерпретації, а прояв справжньої творчої свободи виконавця – імпровізаційної майстерності. Очевидно, що ціллю такої імпровізації була реалізація творчого потенціалу музиканта, розкриття його духовного і емоційного стану. Основним механізмом такого творчого імпровізування було художнє перевтілення заданого тексту чи заданої теми, їх зміна, доповнення, варіювання, а також виконання власних фрагментів тексту.

На початку XX століття у музичному мистецтві Європи від імпровізації залишилась тільки каденція (підготовлене заздалегідь і вивчене раніше виконавцем соло). Тому, як тип художнього мислення, мистецтво імпровізації виявилось багато в чому втрачене в академічному мистецтві та навчальній практиці. У цей час у музичному виконавстві домінували інші цінності, а головним завданням для виконавця було найбільш точно відтворити авторський задум, тобто його інтерпретувати.

Водночас, у Американській, а згодом і в Західно-європейській музичній культурі розвиток імпровізації сягнув нових висот. Так, з появою нової музичної гілки – джазу – імпровізація увійшла у постійне користування музикантів і дедалі яскравіше проявлялася як можливість їх творчої свободи й незалежності. Джаз був не єдиним викликом впливовому і монолітному музичному істеблішменту. Швидше за все, він представляв собою частину набагато ширшої тенденції – спроб повернутися до розуміння музики як процесу, а не як «речі», що не залежить від середовища, – словом, тенденції до звільнення музики. І безперечним є той факт, що у цьому поверненні велику роль відіграло мистецтво імпровізації, яке дозволило знову зробити музику полем дії, а не спостереження; полем співучасті, а не споживання чи маніпулювання.

У джазовій музиці імпровізація являла собою не лише варіювання відомого мотиву, а цілком оригінальну лінійну конструкцію, що здійснювалась на гармонічний кістяк теми (задану послідовність акордів-кластерів), багаторазово повторюваний [143]. Тому, можна побачити, що здебільшого для джазових імпровізацій характерні автоцитати, якими вправно оперує виконавець. Практично всі джазові п'єси будуються за формотворчим інваріантом «тема – імпровізація – тема».

У 60-і роки в джазовій музиці почали відбуватися суттєві зміни. Панування регламентованих факторів, що значно обмежували ініціативу імпровізатора, почали помітно слабшати; намітилися тенденції, які розмивали стилістичні особливості мейнстріму. Особливо яскраво це виразилося в появі нового стилістичного напрямку – фрі-джазу.

Фрі-джаз радикально ламав рамки мейнстріму, відмовляючись від регулярного метра, фіксованих гармонійних структур, диктату інваріанта форми, спираючись на спонтанну гру (зберігаючи джазову ідіоматику на рівні фразування). Інші течії джазу не настільки радикально відійшли від основних рис мейнстріму, хоча певним чином збагачували його запозиченнями з інших музичних стилів і напрямків.

Після стрімкого розвитку в Американській культурі джазового мистецтва, в європейській музиці також відбулися чималі зміни, а саме: сформувався новий стилістичний напрям – нова академічна музика, в якій імпровізація розвивалася як *метод композиції*. У зв'язку з видозміною та ускладненням техніки створення музики, в новій академічній музиці проблеми інтерпретації замінюються проблемами її реалізації, а ідея вірності написаному нотному тексту поступається місцем принципу поліверсії. Яскравим прикладом цих змін служить творчість німецького композитора К. Штокхаузена («П'єса для фортепіано») та французького композитора П'єра Булеза (Третя фортепіанна соната), що стали актуальними на кульмінаційній хвилі розвитку алеаторики з її ідеєю розвитку творчої свободи і розділення авторських повноважень між композитором і виконавцем [53].

Таким чином, у новій академічній музиці імпровізація проявлялася там, де композитор надавав виконавцю відносну свободу дій, пропонуючи йому не до кінця виписаний матеріал. Залежно від рівня свободи, в композиторській практиці склалися дві тенденції (або два типи імпровізації) – обмежена (контрольована), яка здійснювалась на основі заданого композитором матеріалу, і необмежена (вільна імпровізація), яка робила виконавця практично співавтором.

Перша тенденція уособлювала позамежне ускладнення авторського тексту, звуковисотної, гармонійної та ритмічної тканини музичного твору (П'єр Булез, Луїджі Ноно, Лючано Беріо), що є лише подальшим посиленням диктату композиторської волі, а нотний текст, як і колись, являв собою деталізовану, обов'язкову до виконання інструкцію.

Друга тенденція представляла собою повну протилежність першій. Відповідно розширювалася сфера діяльності виконавця, що робила його у деяких випадках фактичним співавтором музичного твору. Така тенденція передбачала появу нової течії – індетермінізму (Джон Кейдж, Ерл Браун, Кристофер Вольф, Мортон Фелдман, Дьордь Лігеті, Корнеліус Кард'ю, Маурісіо Кагель), що уособлювала музику невизначеностей, де значна частина музичної тканини не прописувалася детально, а імпровізувалася за визначеними приписами.

Сучасне естрадне виконання пропонує імпровізацію як вміння створювати кавер-версії відомих музичних синглів, робити власні аранжування та інструментальні обробки музичних творів. Тому імпровізаційна музика увійшла у часте користування й утвердилась у якості самостійного виду художньої діяльності у таких видатних музикантів-імпровізаторів як Міша Менгельберг і Хан Беннінк (Голландія); Петер Брєцманн, Петер Ковальд, Гюнтер Зоммер і Альберт Мангельсдорф (Німеччина); Урс Ляймгрубер і Фріц Хаузер (Швейцарія); Мате Густафссон (Швеція); Олівер Верджвуд (Британія); Кейко Матцуї (Японія); Денис Мацуєв (Росія); В'ячеслав Полянський та Леонід Чижик (Україна).

Таким чином, аналіз мистецтвознавчої літератури показав, що до XIX ст. імпровізація у музичному мистецтві розумілася як необхідна виконавська навичка, у XX столітті широко застосовувалась як композиційний метод, однак з

кінця XX ст. почала активно розвиватись як метод творчого розвитку особистості (Б. Асаф'єв [6], П. Вейс [22], Ж. Далькроз [145], Д. Кабалевський [46], К. Орф [141], В. Шацька [130], Б. Яворський [133]), що зумовило її широке вивчення у педагогіці в цілому.

Таким чином імпровізація стала невід'ємною частиною не лише у різних видах художнього мистецтва, але й демонструвала свою цінність у педагогічній практиці. Оскільки педагогічний процес є наскрізь експериментальним, чи не найголовнішу роль у ньому відіграє імпровізаційна майстерність вчителя. Остання дозволяє вправно налаштувати учня і розвинути у нього здатність до власної творчості.

Імпровізація в педагогічній практиці є незамінним інструментом виховання і навчання. Вона активізує знання, творчі устремління, а сам навчальний процес робить привабливим, ненав'язливим, життєвим і гнучким. Будучи невід'ємною умовою гармонійного розвитку вільної особистості, імпровізація навчає творчості, допомагає здійснювати відкриття, головне з яких – відкриття і пізнання самого себе [119].

Загалом явище педагогічної імпровізації було присутнім у навчально-виховному процесі із часів появи класно-урочної системи, однак об'єктом дослідження стало лише починаючи з другої половини XX ст. і до сьогодення часу не втрачає своєї актуальності.

Таким чином, вивченню особливостей імпровізації як педагогічного феномену приділяли увагу такі вчені-педагоги як О. Зудіна [42], В. Кан-Калик [47], А. Макаренко [73], В. Сухомлинський [112], К. Ушинський [115], В. Харькін [119].

Не зважаючи на особливості педагогічної діяльності, розуміння імпровізації в ній витікає із загальної етимології поняття «імпровізація» і тлумачиться як знаходження несподіваного педагогічного рішення та його втілення «тут і зараз». Нижче розглянемо детальніше деякі із тлумачень цього процесу педагогами.

Так, щодо важливості імпровізації В.А. Кан-Калик відзначав, що як тільки педагог входить в аудиторію, його чекає маса несподіванок, як у сфері навчальної

діяльності, так і у сфері власне виховних впливів, які важко передбачити. Ось чому важливо швидко орієнтуватися і органічно імпровізувати [47]. Очевидним є те, що педагогу часто доводиться працювати в умовах неповної інформації (наприклад, якщо доводиться замінювати захворілого вчителя у конкретному класі), багатозначності і варіативності визначення педагогічної ситуації, в умовах дефіциту часу для прийняття рішень. Все це визначає необхідність вивчення та використання імпровізаційного та інтуїтивного початку у роботі педагога. Правильно організована імпровізація дозволяє зняти напругу, актуалізувати знання, залучити учнів до співтворчості, зробити процес навчання і виховання ненав'язливим, привабливим.

Наприклад, відомий педагог А. Макаренко зробив основоположним девізом своєї педагогічної діяльності «негайний аналіз і негайну дію», що виражало заклик до педагогічної імпровізації на основі «методу вибуху» [73].

Дослідниця О. Зудіна тлумачить педагогічну імпровізацію як особливий вид творчої педагогічної діяльності, який здійснюється на основі теоретичних знань, попереднього досвіду та індивідуальних особливостей педагога, і проявляється зовнішньо як швидка реакція на педагогічні проблеми і завдання, що виникають в тому числі і спонтанно, в процесі педагогічної взаємодії, і веде до суб'єктивно нового творчого їх вирішення. О. Зудіна вказує на те, що педагогічна імпровізація базується на інтуїції (ірраціональна складова), на глибоких теоретичних знаннях, розвинених професійно-педагогічних вміннях і аналізі досвіду педагогічної діяльності, для чого необхідні сформовані рефлексивні вміння (раціональний компонент); а доцільність і результативність педагогічної імпровізації в деякій мірі залежать від особистісних якостей педагога [42].

О. Лукіна тлумачить педагогічну імпровізацію як таку діяльність, яка здійснюється в ході педагогічного спілкування і без попереднього обдумування. Метою педагогічної імпровізації, як вказує автор, є знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання і виховання. Сутність педагогічної імпровізації становить швидке гнучке та адекватне реагування на виникаючі педагогічні завдання [70].

Щодо способів імпровізації, то у педагогіці імпровізація проявляється у словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія має форму монологу, діалогу, фрази або репліки, анекдоту чи аналогії. Рідше зустрічається фізична дія: жести, міміка, погляд. Словесно-фізична дія являє собою різні розіграші, ігри, міні спектаклі.

У здатності до імпровізації яскраво проявляються особистісні якості педагога, його загальнокультурна і професійна підготовка, але особливе значення має творча домінанта, уява, стан творчого пошуку і натхнення.

Отже, в цілому педагогічна імпровізація являє собою швидке і гнучке реагування на виникаючі педагогічні завдання; уміння швидко знайти вихід із будь якої нестандартної ситуації; врешті решт вона є показником якості творчого навчання і виховання.

Повертаючись до вивчення імпровізації у музичному мистецтві, варто зауважити, у даний час на музичному ринку імпровізувати стало не просто модним, а необхідним атрибутом виконавської майстерності музиканта. Згадаймо, як вдало зазначав педагог Ю. Козирєв: «У якому би напрямку не спеціалізувався музикант – чи то фольклор, класична чи джазова музика, – уміння імпровізувати повинно стати невід’ємною частиною його професійної кваліфікації» [52, с. 252].

У сучасному вітчизняному музикознавстві музична діяльність визначається, як триєдність процесів створення музики композитором, відтворення виконавцем і сприйняття її слухачем [6]. Так само усталеним є поділ музичної діяльності на три основні види: композицію, виконання та імпровізацію.

Композицією називають процес складання музики, результат творчого, обумовленого певними параметрами і розтягнутого в часі пошуку композитора [86, с. 264 – 265], виконання – хід відтворення нотної схеми, заданої композитором, через матеріальне втілення ідеальних процесів мислення у процесі звукового становлення музичного твору [30, с. 66], а імпровізацію тлумачать як особливий вид художньої творчості, за яким твір створюється безпосередньо у процесі його виконання [86, с. 208 – 209].

Окрім загального теоретично вивіреного визначення імпровізації, цікавими та пізнавальними нам видаються тлумачення імпровізації у музичному виконавстві музикантами-практиками. Так, педагог і музикант К. Черні порівнював музичний твір (закінчену композицію) із благородним за своєю архітектурою будинком, в якому живе симетрія, а імпровізацію – з англійським парком, який хоч і здається хаотичним, сповненим несподіванок і різноманіття, але в дійсності побудований розумно, за планом [126].

Відомий композитор і педагог Б. Асаф'єв щодо свого розуміння феномену імпровізації писав: «У своєму історичному знаходженні імпровізація – це одночасне поєднання двох творчих здібностей, створення музики в процесі її виконання. Це творчість, яка не дотримується передбачуваних формальних схем і поєднує в собі видиму свободу викладу («свободу від схем») із неочікуваністю у співставленні ідей» [7, с. 49 – 50]. Як бачимо, автор схиляється до того, що справжню імпровізацію не можна передбачити наявністю наперед продуманих схем і планів.

Цікавими є описи власної імпровізації на фортепіано сучасним талановитим імпровізатором та виконавцем музики Л. Чижиком. Автор згадує: «Коли я імпровізую, я забуваю що граю на роялі. Я просто передаю, кажу ту музику, яку чую, своє ставлення в дану хвилину, настрої. Я відчуваю дійсне задоволення від виконання музики тільки тоді, коли не усвідомлюю, що виконую музику. Тобто тоді, коли живу нею» [14]. Музикант не раз наголошував на тому, що імпровізація – це такий особливий творчий процес, у якому все раціональне зведено до мінімуму. І тут мова йде про миттєве ставлення художника до життя, «тут і зараз».

Щодо розуміння процесу імпровізації музикантами-практиками, варто відмітити очевидну проблему дуалізму, яка виражається в наявності в середині феномену двох протилежних начал – «свободи» та «визначеності». Обидва з цих начал, що безпосередньо формують імпровізацію, є важливими та суперечливими по відношенню один до одного, оскільки свобода – як перший формуючий фактор – передбачає вільний вибір елементів художньої мови, засобів її виразності;

визначеність – навпаки, спростовує всяку непередбачуваність і демонструє наявність уже готової моделі, шаблону. Таким чином, у музичному виконавстві та серед педагогів-музикантів, зокрема, виникла дилема щодо тлумачення вмісту раціонального (заздалегідь продуманого) та раптового в імпровізації.

Цей дуалізм породив дві точки зору на процес імпровізації. Перша полягає в тлумаченні його як заздалегідь продуманого плану, схеми і не надання великого значення раптовості зміни задуму. Прихильники цієї позиції (К. Черні, О. Маклігін, С. Мальцев, Б. Рунін, Л. Оборін) дотримуються думки, що імпровізація має чітку структуру та складається з таких етапів: виникнення ідеї (творчий імпульс), реакція, вибір засобів її втілення, миттєва реалізація.

Інші ж музиканти (Л. Чижик, М. Лонг), навпаки – надають перевагу в процесі імпровізації безумовній випадковості, раптовості вирішення творчого завдання. Таким чином, представники цієї точки зору стверджують, що описати структуру імпровізації неможливо. На їхню думку, творчий акт здійснюється на підсвідомому рівні і в кожному конкретному випадку є індивідуально-спонтанним.

Важливою особливістю, яка відрізняє імпровізацію від інших видів музичної діяльності (виконавства та композиції), є важливість безпосередньо процесу, а не результату. Якщо у виконавстві метою є результат – досконале відтворення художнього образу (що містить в собі заздалегідь вивчений нотний текст, правильну стилістичну інтерпретацію, технічне володіння інструментом), то в імпровізації важливим є сам процес – вміле спонтанне виконання художнього матеріалу без попередньої підготовки. Якщо у виконавському процесі музикант є оповідачем добре вивченої музичної історії, яку він може розповідати багато разів і без особливих змін, то в імпровізації виконавець не має такої історії (у крайньому разі, може мати окремі заготовки), він щоразу змушений давати відповіді на непередбачувані запитання, і кожного разу вони будуть новими (його історія формується в залежності від ситуації).

При очевидній недостатності інформації, імпровізація присутня у всіх видах музичної творчості. З однієї сторони, вона широко застосовується у музичній

практиці, а з іншої – є одним із найбільш суперечливих і найменш осмислених явищ у мистецтві, оскільки знаходиться в постійному русі, зміні, пристосуванні до зовнішніх умов.

Вочевидь, імпровізація як специфічний вид музичної діяльності, у порівнянні із композицією та виконавством, має свої особливості, які полягають в наступному: сутності цих видів музичної діяльності, алгоритмах (моделях) та механізмах їх реалізації, характері їх процесуального перебігу, особливостях існування в часі, умовах виникнення та їх результатах.

Глибоке осмислення сутності цих видів музичної діяльності дозволило нам визначити, що різниця між ними полягає у способах отримання їх кінцевих результатів.

Найперше, що очікується від виконавства, це чітке прочитання і відтворення кваліфікованим виконавцем створеного і зафіксованого автором-композитором на папері музичного твору. При цьому допускається інтерпретація, яка має відбуватися у певних межах – жанру; стилю; художніх засобів виразності; авторських позначень, що стосуються динаміки, темпу для подальшого вираження характеру музичного твору.

Створення композиції підпорядковане творчому задуму композитора, який втілюється через предметне відтворення музики, що дає можливість висловити власні художні задуми, які в кінцевому результаті реалізуються у вигляді виробленого і завершеного в собі музичного твору, тобто – новий продукт художньої діяльності. Таким чином, композиція обов'язково передбачає наявність автора-особистості (композитора), його цілеспрямовану творчу діяльність і створення віддільного від творця (а надалі незалежно від нього) художнього твору, в якому втілені зміст у точно встановленій об'єктивованій звуковій структурі та складний апарат технічних засобів, систематизований музичною теорією [86].

Сутність імпровізації найкраще розкривається при розумінні найголовнішої її особливості – тимчасовості існування, коли звуковий потік творець оформлює певним чином у конкретний момент, з вибором необхідних для його втілення

виразових та технічних засобів. У цей час розкривається як сам процес музичного творення, так і зафіксований у миті його результат, який триває доти, поки музикант не замінить його пошуком нових.

В основі імпровізації значно збільшена частина уяви і чуттєвості музиканта. Це дозволяє виконавцеві, творцю імпровізації швидко реагувати на звукові емоційні образи, які виникають в процесі його творчого натхнення. Відмінними є й алгоритми (моделі) реалізації визначених видів музичної діяльності: у виконавстві модель реалізації зображується як «пам'ятаю-інтерпретую-виконую», у композиції – «уявляю-комбіную-створюю», в імпровізації вона здійснюється у формі «чую-відчуваю-граю», де слух, набуваючи величезної сили, слугує провідником музичної уяви.

Розглядаючи механізми реалізації різних видів музичної діяльності, можемо визначити спільне і відмінне в них. Руки – це той механізм реалізації музичної діяльності, без якого вона дійсно неможлива. Інші компоненти механізму реалізації різних видів музичної діяльності відрізняються рівнем творчості – від пам'яті, коли необхідно чітко і без помилок відтворити зафіксоване на нотному папері; уяви, яка згодом так само фіксується і вимагає точного відтворення, і, нарешті, до того ступеню творчості, коли уява загострює слух виконавця, який починає утворювати нові, незвичні музичні структури.

Звернімося до опису характеру основної дії (процесу) кожного із трьох видів художньої діяльності.

Для об'єктивного визначення їх характеру ми звернемося до інтерпретації рівневого підходу пізнавальної активності, який пропонує дослідниця Т. Шамова [128]. У своїх наукових пошуках Т. Шамова визначає такі три рівні пізнавальної активності музиканта, де перший рівень – відтворювальна активність, другий – інтерпретуюча, третій – творча.

За схожою логікою рівневого підходу ми пропонуємо визначити характер вищезазначених видів музичної діяльності, де перший рівень за пізнавальною активністю посідає виконавство як відтворювальна та інтерпретуюча активність в

одному, другий – композиція як творча активність, третій рівень – імпровізація як імпульсивна, ігрова активність.

Таким чином, виконавство за характером основної дії – процесом виконання – характеризується найменшим ступенем творчої активності. Ми визначаємо його за характером як активно-відтворювальний вид музичної діяльності, який, з одного боку є активним, оскільки передбачає наявність художньої інтерпретації (творчості), а з іншого – в його характері присутня пасивність, оскільки в основі (етимології поняття «виконання») лежить дія за значенням реалізувати завдання, наказ, задум, «виконати чужу волю».

Композицію за характером процесу створення нового музичного продукту ми тлумачимо як творчо-пошукову діяльність, яка носить характер новизни, проте реалізується музикантом в певних межах (жанр, стиль, гармонія), а отже є дещо обмеженою.

Імпровізацію ж тлумачать як «мистецтво творене», «живе», в основі якого лежить активна дія за значенням «тут і зараз», тому вона активно ігрова, весь час непередбачувано змінюється, підпадаючи під вплив емоцій і почуттів музиканта, викликаних творчим натхненням, творчим імпульсом. Таким чином характер основної дії в імпровізації можна визначити як імпульсивно-ігровий.

Важливою особливістю, яка зумовлює розмежування видів музичної діяльності є їх існування в часі. Виконавство зберігається у часі і просторі як зафіксована в партитурі музика з можливістю внесення певної власної позиції виконавця шляхом її інтерпретації. Композиція повторює збережений і зафіксований у часі і просторі твір, а імпровізація створюється і розвивається у часі як жива енергетична тимчасова тканина.

Ці особливості підтверджуються і тим, у яких умовах відбувається ця музична діяльність. Супутніми умовами виконавства, безперечно, є концертні виступи для широкого чи вузького загалу, які проводяться найчастіше у звичних (комфортних) для публіки приміщеннях. Композиція завжди розрахована на типові (визначені) умови виконання, оскільки як музично-художнє ціле вона є

стабільною і в ній долається плинність часу. В імпровізації супутніми умовами виступають ситуації за участі натхнення.

Останнє, що є найважливішим як для творців, так і для споживачів музичного продукту, – це очікуваний результат. Результатом виконавства є технічно досконале, безпомилкове виконання музичного тексту з правильною інтерпретацією виконавцем творчого задуму композитора. Результатом композиції – створення якісно нового музичного продукту з метою подальшого його визнання і поширення. Результатом імпровізації є одночасно і процес виконання і процес створення нового творчого продукту.

Відповідно до виконаного нами порівняльного аналізу, ми можемо презентувати описані вище особливості в таблиці нижче (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Особливості і види музичної діяльності

Особливості музичної діяльності	Види музичної діяльності		
	Виконавство	Композиція	Імпровізація
<i>Сутність як виду мистецтва</i>	Вид мистецтва, сутність якого полягає у прочитанні виконавцем музичного твору якнайточніше до задуму композитора (інтерпретації)	Вид мистецтва, сутність якого виражається новим результатом, продуктом художньої діяльності композитора	Вид мистецтва, сутність якого розкриває сам процес музичного творення діяльності виконавця
<i>Основа</i>	Інструментальний імпульс+відтворення готової моделі	Творчий задум+засоби музичної	Імпульс+уявно-чуттєва реакція+вибір

	(твору)	виразності	засобів втілення імпульсу
Алгоритм (модель) реалізації	Пам'ятаю- інтерпретую- виконую	Уявляю-комбіную- створюю	Чую-відчуваю-граю
Механізми реалізації	Пам'ять, руки	Пам'ять, уява, руки	Уява, музичний слух, руки
Характер основної дії (процесу)	Активно- відтворювальний	Активно-творчий	Активно-ігровий, імпульсивний
Характер існування в часі	Збережена в часі і просторі / зафіксована музика, з можливістю привнесення власної інтерпретації	Збережена у часі / зафіксована музика	Створюється і розвивається у часі, «жива» / тимчасова музика
Супутні умови	Типові концертні виступи	Типові (тобто визначені) ситуації за необхідності створення і участі натхнення	Ситуації за участі натхнення
Результат	Досконале, безпомилкове виконання музичного тексту з максимально наближеною інтерпретацією	Створення якісно нового музичного продукту з метою подальшого його визнання і поширення.	Процес одночасного створення та виконання музики.

	виконавця до творчого задуму композитора.		
--	-------------------------------------------------	--	--

На основі здійсненої порівняльної діагностики, *музичну імпровізацію* ми визначаємо як **створення музики експромтом, безпосередньо, що реалізується у активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю».**

Аналіз спеціальної та психолого-педагогічної літератури [10; 13; 42; 50; 52; 69; 70; 72; 75; 77; 81; 82; 87; 91; 146] показав, що різне розуміння сутності імпровізації у музичному мистецтві, викликане здатністю її вираження в різних контекстах, наприклад: музична (чисто технічна) – як спосіб створювати музику, художня (творча) – як уміння варіативно зіграти музичний твір, ситуативна – як здатність виконавського апарату швидко зреагувати на емоціогенну виконавську ситуацію, тощо. У зв'язку з цим, у спеціальній літературі та виконавській практиці існує чимало видів, і, зрештою, класифікацій імпровізації у музичному мистецтві.

Цікавою є класифікація видів музичної імпровізації К. Черні. Він розумів імпровізацію чисто технічно, як фантазування, і відповідно виділяв такі його види:

1) Прелюдії (перед початком твору);
2) Каденції, фермати (в середині твору), які також можна розглядати як підготовчі вправи для справжнього фантазування.

3) Самостійне фантазування (імпровізація), яке, в свою чергу, поділяється на декілька видів:

- розробка однієї теми в усіх вживаних у композиції формах;
- розробка і поєднання багатьох тем у одне ціле;
- попурі (так як воно є), що являє собою ряд популярних мотивів накладених один на один за допомогою модуляцій, пасажів, каденцій;

- варіації у всіх вживаних формах;
- фантазування у зв'язному і фігурованому стилях;
- каприцію вільнішого незв'язного виду [126, с. 82 – 90].

Найбільш популярною і визнаною є класифікація Є. Феранда. Автор поділяє їх за наступними параметрами: а) *за засобом*: вокальна та інструментальна (на клавішних, струнних, духових, щипкових і ударних інструментах); б) *за складом*: сольна і ансамблева (групова); в) *горизонтальним та вертикальним принципом*: одноголосся та багатоголосся; г) *за технікою*: мелодичні прикраси і приєднання голосів (органум, дискант, контрапункт); д) *за масштабом*: абсолютна і відносна, тотальна і часткова; е) *за формою*: вільна і зв'язана імпровізація [Цит. за : 72, с. 4 – 5].

Педагог-музикант С. Мальцев, у свою чергу, імпровізацію у музичному мистецтві поділяє *за відношенням до засобів виразності, за відношенням до характеру заданого, за відношенням до об'єму зімпровізованого*.

За відношенням до засобів виразності він визначає: часткову імпровізацію (виступає частиною загального дійства з підвидами; імпровізація на незмінний текст та одночасно імпровізація як тексту, так і музики) і чисто музичну імпровізацію, яка ділиться на вокальну, інструментальну та вокально-інструментальну.

За відношенням до характеру заданого – на імпровізацію на чуже завдання; на завдання, поставлене самим імпровізатором; імпровізацію на формально-конструктивне завдання; на образне завдання.

За відношенням до об'єму зімпровізованого – на повну (коли імпровізується вся по вертикалі фактура), часткову (коли імпровізується частина), цілісно-неперервну (захоплює весь часовий розворот звукового потоку), епізодичну (чергуються моменти складання та мотиви, які не імпровізуються) [72, с. 6 – 8].

Окрім того, розглядаючи суперечності, які виникають у зв'язку із з'ясуванням вмісту спонтанного і наперед продуманого в імпровізації, С. Мальцев робить висновок, що слід розрізняти імпровізацію *усвідомлену* (підтипами якої є *навмисна* (спеціальна) імпровізація, коли нове вноситься з метою усвідомити

естетичний ефект або вплинути на поза музичну ситуацію; *змушену* імпровізацію, за якою зміни були продиктовані ситуацією; *не усвідомлену* імпровізацію (підтипами є *виконавська* імпровізація, коли виконавець думає, що він в точності повторює виконання, але насправді вносить явні зміни); *хибну* імпровізацію, коли імпровізатору здається, що він створює щось нове, однак насправді він тільки повторює раніше знайдене [72].

За відношенням конкретно до техніки музикування С. Мальцев розрізняє імпровізацію наступних видів: орнаментальне варіювання, ритмічне варіювання, приєднання самостійних голосів в ансамблі (мелодія і органний пункт, паралельний рух двох і більше голосів і вільний голос, підголоскова поліфонія, імітаційна поліфонія, акордова фактура та ін.), фактурні варіювання соло на багатоголосному інструменті, які імітують перераховані вище прийоми розвитку музичного матеріалу в ансамблевій імпровізації; гармонічне варіювання; ладова імпровізація (рага, макама); ладогармонійна імпровізація, де визначеним акордам відповідають визначені лади (модальна імпровізація в джазі) [72].

У джазовому мистецтві широке застосування знаходять такі різновиди імпровізації як вокальна та інструментальна, сольна та ансамблева, тональна і атональна, вільна і обмежена (яка ґрунтується на заданих схемах, моделях, стандартах, частково або повністю розпланована, що поєднується з елементами композиції та аранжування, навіть цілком зафіксоване в нотному записі). Це може бути короткий брейк чи розгорнутий мелодійний хорус, імпровізація на певну тему, на гармонічний квадрат або навіть на закінчену п'єсу з розвиненою формою, імпровізація на імпровізацію, модальна або алеаторична імпровізація, колективна гра в лінійно контрапунктичній, гетерофонній, орнаментально варіаційній або респонсорній манері, імітація музикантом імпровізаційного стилю інших джазових виконавців і т. д. [77].

Цікавим є погляд на види імпровізації у сучасних науковців. Так, О. Лукіна в своєму дослідженні зазначає, що музична імпровізація може бути як мінімум двох видів – імпульсивною і творчою. Імпульсивна імпровізація хаотична, спонтанна, заздалегідь не прораховується і не планується, у ній домінує

інтуїтивне начало. Творча імпровізація є завжди заздалегідь продуманою, композиційно побудованою, узгодженою з партнерами-виконавцями (якщо такі є) [70].

Науковець Н. Сродних розрізняє імпровізацію за такими параметрами, які певним чином звернені на публічність музичного виконання: а) імпровізація для себе та імпровізація для інших; б) імпровізація як жанр публічного концертного виступу та композиторська імпровізація, як основа для подальшого авторського музикування [107].

Таким чином, узагальнюючи теоретичні і практичні пошуки й напрацювання, отримані в процесі вивчення феномену музичної імпровізації, зазначимо, що її становлення пов'язане з природним розвитком музичного мистецтва, яке здійснюється за своїми внутрішніми законами, зумовлене еволюцією людства, культурними трансформаціями людини, яка осмислює себе за допомогою мистецтва. Саме тому імпровізація, як специфічний вид художньої творчості і як означений феномен, має важливе значення для професійного розвитку музиканта.

Проаналізувавши історико-культурне становлення музичного мистецтва і його жанрів, можна прослідкувати хвилеподібність розвитку імпровізації як виду музичної творчості. Протягом усієї історії музики розуміння сутності імпровізації, процесу її творення ускладнювалися, досягнувши у сучасному мистецтвознавстві її осмислення як багатофункціонального явища, зокрема **як способу створення музики, як жанру музичного мистецтва, як методу композиції, як виду музичної інтерпретації тощо.**

Аналіз загальної, філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури свідчить про те, що імпровізація є надзвичайно своєрідним видом творчості, який не може бути розкритим до кінця. Трансцендентне начало імпровізації дозволяє говорити про неї як про мистецтво, що знаходиться у постійному русі, постійних змінах. Сьогодні імпровізація у музичному виконавстві (як процес створення музики у процесі її виконання) втратила своє первинне онтологічне значення, натомість вона формується як специфічна

художня техніка виконавця, яка розкривається у нестандартності творчого мислення, відносній свободі інтерпретації, вільному виконанні на сцені тощо.

Мистецтво імпровізації, його техніка повинні бути доступними для кожного виконавця як академічного зразка, так і для джазового музиканта. Талант імпровізації від природи чи схильність до цього виду творчості необхідно розвивати кожному музикантові. Тому надзвичайно актуальним є пошук шляхів розвитку імпровізаційних здібностей і вмінь, а також найбільш ефективних методів формування навичок імпровізації.

1.2. Формування імпровізаційних навичок у процесі інструментально-виконавської підготовки учителя музики

Розвиток музичного мистецтва демонструє, що до проблем імпровізації завжди була прикута особлива увага музикантів, адже здатність до неї і відділяє виконавця високого рівня від решти музикантів. Упродовж тривалого часу теоретики, педагоги-практики та виконавці прагнули відшукати основні шляхи та методи розвитку імпровізаційної майстерності музиканта. Більша частина їхніх пошуків була спрямована на вирішення проблем слухо-моторного спрямування, тоді як творча та психо-емоційна сторони імпровізації залишались поза увагою педагогів. Таким чином, змінювались теоретичні підходи до вивчення сутності імпровізації, удосконалювались практичні способи формування імпровізаційних умінь, однак проблеми набуття імпровізаційних навичок, що уособлювали інструментально-виконавську свободу гри, не знаходили свого остаточного вирішення. Неспроможність розкрити творчий потенціал та проявити гнучкість у грі, нездатність зіграти на слух чи невміння справитись із власним хвилюванням, не забезпечували виконавцеві успіх на естраді, натомість потребували свого нагального вирішення. Отож, питання, що стосувалися імпровізаційної техніки виконання, поступово ставали дедалі глибшими та складнішими. На сьогодні

набуття навичок імпровізації є одним із найменш досліджених явищ, що залишає за собою місце для подальшого теоретичного та практичного пошуку.

Мистецтво імпровізації здавна було об'єктом уваги педагогів-музикантів. У науковій літературі ця проблема широко висвітлюється у працях Є. Барбана [10], О. Баташова [13], Д. Бейлі [136], Й. Берендта [137], І. Бриля [21], В. Конен [53], Дж. Кокера [143], Ю. Козирєва [52], Е. Куніна [62], О. Маклигіна [74], С. Мальцева [72], Ю. Маркіна [77], Дж. Мехігана [150], О. Хромушина [123], Г. Шатковського [129].

Серед сучасних досліджень у галузі навчання імпровізації варто відмітити роботи науковців О. Зудіної [42], О. Павленка [91], Н. Сродних [107], О. Хижко [121], В. Шуліна [131], Т. Щербакової [132], в яких частково розкриваються різноманітні теоретичні та методологічні аспекти імпровізації (сутність імпровізації у музиці, особливості джазової імпровізації, підготовка майбутніх педагогів до використання імпровізації у професійній діяльності, тощо)

Тенденції наукових студій, виконавської практики та розвитку музичної педагогіки показують, що в основному науковці проявляють інтерес до вивчення проблем формування джазових та естрадно-джазових імпровізаційних умінь та навичок (Мен-Мен, О. Павленко, О. Хижко).

Аналіз вище перелічених досліджень свідчить про те, що увагу науковців привертають проблеми готовності до імпровізації як виду творчої діяльності, розвитку музично-імпровізаційних задатків та здібностей, навчання основам джазової імпровізації. Разом з тим, проблеми підготовки студентів музично-педагогічних вузів до імпровізації залишаються мало розкритими. Зокрема, подальшого теоретичного й практичного вивчення потребує проблема формування навичок музичної імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів та можливості їх подальшої практичної реалізації.

У музичній практиці навички є невід'ємною частиною професійної діяльності музиканта і їх уявлення щодо сутності та структурних особливостей формувалися відповідно уявленню про виконавську техніку взагалі. Остання

уособлювала той чи інший рівень розвитку свободи гри виконавця. Таким чином, питання виконавської техніки і формування навичок кожного разу стосувались проблем вільного, незалежного виконання – інструментально-виконавської свободи.

Проблема розвитку інструментально-виконавської свободи залишається однією із центральних у музичному виконавстві протягом багатьох століть. Адже незалежно від історичного періоду, кожен музикант у своїй діяльності так чи інакше стикається з проблемою вільного виконання. Ступінь легкості і невимушеності перебігу виконавського процесу говорить про відповідний рівень виконавської майстерності і професіоналізму.

Свого часу піаніст і педагог Григорій Гінсбург влучно зазначив, що «у практиці музикантів нас особливо приваблює таке виконання, яке надає відчуття вільної творчості, хоча за даним виконанням криється копітка робота і часто важкі пошуки ... У будь-якому виді мистецтва ми особливо цінуємо той ступінь майстерності, коли вона сама по собі не кидається в очі, коли артист, а зокрема музикант-виконавець настільки вільно і природно володіє нею, що вона не відволікає слухача від глибокого сприйняття виконуваної музики» [25, с. 115].

Ідея свободи була предметом вивчення і тривалої суперечки не лише в мистецтві, але й у філософії, психології, різних сферах повсякденності. Протягом багатьох століть увага до феномену свободи, її значущості в наукових розвідках і повсякденному житті людини змінювались докорінно.

Філософія античності (Сократ, Діоген, Епікур) в цілому тлумачила свободу як зміст і мету людського існування: як невіддільну від долі; володіння совістю; відповідальність за здійснення вчинків; домінування й незалежність; внутрішню автономію. Мислителі епохи Середньовіччя тлумачили її як свободу від гріха (Августин Блаженний); в епоху Відродження свобода розумілась як безперешкодний всебічний розвиток особистості (М. Лютер, Н. Макіавеллі, Е. Роттердамський); філософія Нового часу тлумачила її як «пізнану необхідність» (Г. Гегель, Т. Гоббс, П. Гольбах, І. Кант, Г. Ляйбниц, Б. Спіноза, Й. Фіхте,

Ф. Шеллінг). Таким чином, свобода уявлялася або як вічна, або як плинна; як ув'язнена в душі або тісно зв'язана зі статусом людини [116, с. 570 – 573].

У психологічних дослідженнях поняття свободи переплітається з поняттями психологічної незалежності, внутрішньої свободи, особистісної свободи та автономності суб'єкта. Досвідчені психологи вивчали її у контексті проблеми детермінації активності людини (Л. Дорфман [41], Д. Леонтьєв [66], А. Маслоу [79], К. Роджерс [97], В. Франкл [117]), показника зрілості особистості (К.О. Абульханова-Славська [1], Л. Божович [19]), характеристики умов розвитку особистості (Є. Ільїн [44], Д. Леонтьєв [66]), індивідуально-психологічних властивостей (рис) особистості, цінності тощо.

Пострадянські науковці (Г. Балл [9], О. Кузьміна [61], А. Растрігіна [96]) трактували свободу через самовизначення особистості.

У музичному мистецтві до розуміння свободи був диференційований підхід, що дозволяв вивчати її у вузькому та в широкому значеннях. Такий підхід виходив із того, що науковці виділяють мистецтво первинне, де свобода є першоджерелом його виникнення взагалі, і мистецтво вторинне, свобода якого є відносною. Під вторинним мистецтвом розуміють безпосередньо художню творчість – виконавський процес, у якому функція свободи може проявлятися по-різному. Зокрема, вона реалізується у процесі роботи над твором (свобода відносна), безпосередньо у процесі виконання (свобода як процес), та в оцінці слухачем (свобода як результат).

Практика показує, що споконвіків найбільшою проблемою для музикантів є сам процес виконання, у якому досить складно досягти належної свободи. У процесі вивчення художнього твору, долаючи текстові бар'єри, технічні труднощі та проблеми художньої інтерпретації, у кінцевому результаті кожен музикант стикається з необхідністю вільного, незалежного виконання. Отож, у дійсності виконавська свобода через набуття необхідної технічної вправності демонструє рівень майстерності і професіоналізму музиканта.

У зв'язку з таким диференційованим підходом, свободу в музичному виконавстві найчастіше розглядають із наступних позицій: свобода у художній

інтерпретації (відносна свобода) (Н. Корихалова [55], Д. Корноухов [56], М. Корженевський [54], В. Крицький [60], Г. Падалка [92]); свобода як досягнення технічної незалежності (свобода як процес) (Л. Ауер [8], О. Бірмак [17], Л. Гінсбург [25], Й. Гофман [28], М. Михайленко [84], Г. Нейгауз [90]); свобода творчого самовираження (як результат) (Л. Левчук [65]).

Розглянемо детальніше сутність окреслених наукових позицій.

Так, у працях, присвячених розкриттю проблем інтерпретації у художньому мистецтві (Є. Гуренко [29], Н. Корихалова [55], Д. Корноухов [56], В. Москаленко [85], Г. Падалка [92]), розглядаються аспекти істинності тлумачення в контексті свободи чи несвободи виконавця у процесі роботи над музичним твором. Тому, в художній інтерпретації свобода проявляється як можливість вільного, самостійного вибору засобів музичної виразності, художніх елементів музичної мови, вибір яких не є хаотичним, вседозволеним, а, натомість, супроводжується усвідомленим аналізом даного музичного стилю.

Розуміння свободи як досягнення музикантом технічної незалежності в музичній практиці представлене найбільш широко і торкається м'язової (Л. Ауер [8], Ф. Бах [140], О. Бірмак [17], М. Михайленко [84]) та психо-фізіологічної незалежності виконавця (Г. Коган [49]). Перша пояснюється тим, що в основі хорошої гри лежить повноцінна гнучкість виконавського апарату з відчуттям фізіологічної свободи від плеча і до кінчиків пальців. Друга демонструє тісний взаємозв'язок між виконавським апаратом (м'язами) музиканта та особливостями його психіки, й проявляється у відсутності психологічного напруження, рівновазі між збудженням та гальмуванням нервових процесів.

Аналізуючи дослідження з окресленої проблематики, варто сказати, що в музичному виконавстві будь який вияв свободи – це результат тривалої і копіткої праці музиканта, який уособлює досконале оволодіння і набуття ним необхідного арсеналу технічних засобів (навичок, виконавських якостей тощо).

Вивчення розвитку музичного мистецтва дозволяє простежити цікаву тенденцію у дослідженні формування виконавської свободи музиканта і вирішенні основних технічних проблем, які її супроводжують.

Упродовж минулих століть відповідно до змін і перетворень, які зазнавало суспільство, в мистецтві назрівали реформації, що призводили до формування нових художньо-естетичних ідеалів, смаків та уподобань. Поступове переосмислення звуку, форми, засобів виразності, жанру, виконавських шаблонів кожного разу призводило до утворення інших виконавських реалій, у яких музиканту необхідно було швидко орієнтуватися. Тому, аналізуючи виконавство, сьогодні можна з упевненістю засвідчити, що воно ніколи не було однаковим, завжди вибудовувало свої пріоритети, що, в свою чергу, вимагало від музикантів формування необхідних ігрових технік, а відповідно й іншого рівня свободи.

Так, в епоху Бароко для музикантів було притаманне досить стримане, навіть суворе виконання, де основною виконавською цінністю була правильна, безпомилкова, технічно відшліфована гра на музичному інструменті. Таким чином, труднощі, які виникали в музикантів, найчастіше стосувалися формування і розвитку свободи під час виконання. Вона, в свою чергу, уособлювала технічно відпрацьовану гру на музичному інструменті, що зовні відображала віртуозну легкість і пластичність. Наведемо наступний приклад.

Педагог-музикант Й. Гофман у своїх спостереженнях неодноразово вказував на прямий зв'язок технічної вправності музиканта із свободою виконання. Влучними вважаємо його слова про те, що «... свобода у мистецтві потребує досконалої технічної майстерності...» [28, с. 34], адже вони ще раз підкреслюють очевидне: виконавець, який не володіє музичним твором технічно, не зможе відчувати повноцінну свободу і комфорт на сцені, а його гра буде позбавлена справжньої легкості.

У цей період сформувалась механічна школа піанізму, представники якої (А. Герц, Ж. Рамо, Ф. Калькбреннер, М. Клементі та ін.) були переконані в тому, що виконавська техніка музиканта має переслідувати чисто технічні цілі. В основі виконавської техніки вони вбачали налагоджену рухово-моторну взаємодію руки та музичної клавіші, яка дозволяла безпомилково виконувати музичні твори.

З розвитком музичного мистецтва і вдосконаленням інструментів, поступово змінювалися способи і прийоми гри. Глухе механічне вистукування

вже не було достатнім для ствердження досконалості відтворення музичного твору. Поява фортепіано із його різноманітною звуковою палітрою і збільшенням технічних можливостей, а також поставлені нові виконавські завдання спричинили зміни в уявленнях про саму техніку гри. Передусім, вона передбачала виникнення нових виконавських прийомів, залучення у грі ваги всієї руки. Ця школа піанізму мала анатомо-фізіологічний підхід до техніки виконання. Представники анатомо-фізіологічної школи (Ф. Штейнгауз, Р. Брейтгаупт, Е. Тецель і ін.) в основі техніки вбачали виконавську волю, яка підпорядковувала собі стан рухового апарату музиканта і дозволяла отримувати повноцінну м'язову свободу [3].

В епоху Романтизму (Ф. Ліст, Р. Шуберт, Ф. Шопен) основними виконавськими цінностями були віртуозність і блискучість виконання на сцені, що передбачало наявність у музиканта іншої техніки. В цей період гостро постало питання розвитку свободи на творчому та психо-емоційному рівнях.

Дещо відмінною щодо виконавської техніки була позиція багатьох інших відомих музикантів. Слід зазначити, що педагогічна діяльність видатних музикантів, таких як Л. Бетховен, Р. Шуман, Ф. Шопен, Ф. Ліст, брати Антон і Микола Рубінштейни, відрізнялася передовими поглядами на розвиток виконавської техніки і частково була спрямована на вирішення проблем творчої свободи музиканта. В їхньому розумінні техніка була засобом втілення творчого задуму і пріоритет належав художнім завданням. Тому в педагогічній роботі величезного значення надавалося розвитку внутрішнього слуху учнів-музикантів, їх образного мислення, освоєння технічної майстерності через художні цілі. Так, Ф. Ліст вважав, що техніка народжується не з механіки, а з «духу» [82]. Поступово такі погляди переросли у формування нової школи – психотехнічної.

Представники психотехнічної школи (Ф. Бузоні, І. Гофман, Г. Гінзбург) вважали, що рухами виконавця управляє мозок. Таким чином, уся робота над виконавською технікою зводилась до наступного правила: чітке уявлення цілей веде до ясного формування піаністичних рухів [25; 28].

Аналіз виконавства за останні декілька століть свідчить про те, що в основі вищезгаданих виконавських шкіл стояли питання розвитку виконавської, м'язової та психо-емоційної свободи музикантів. Кожна школа уособлювала і демонструвала той рівень свободи, який був необхідний для розвитку конкретного виду техніки.

Починаючи з середини ХХ століття, інструментальне виконавство передбачало появу музиканта нової формації, музиканта-універсала, імпровізатора, особистості музикуючої, що вимагало формування нової техніки, яка відповідно демонструвала новий рівень свободи. Формування імпровізаційної техніки мало декілька передумов, серед яких варто виділити етноцентричну, соціальну та діяльнісну зумовленості. Нижче розглянемо їх більш детально.

У цілому, етноцентризм як соціальний феномен уособлює погляд на світ через призму етнічної ідентифікації. Якщо застосувати цей термін до мистецтва, то останнє, розвиваючись історично, проходить через певну послідовність фаз (трансформацій), які подібні фазам людського життя. Як доказ цьому, згадаймо Курта Закса, який в одній із своїх книжок з історії музики писав про Античність, як «дитячий вік» (перша фаза людського життя) музичного мистецтва [144]. Згідно його слів, імпровізаційна культура сьогодення є цілком очікуваним і природним явищем, уособлюючи і акумулюючи зрілість художника, а імпровізаційна техніка є детермінованим явищем і впливає із особливостей цієї культури.

Очевидно, що феномен етноцентризму тісно пов'язаний із середовищем, з якого витікає наступна – соціальна зумовленість. Соціальна зумовленість формування імпровізаційної техніки проявляється в тому, що остання виступає сьогодні активною учасницею соціального ритуалу і посередницею між концертним виконавцем та публікою. Доказом цьому є той факт, що у професійному відборі перевага надається імпровізуючим музикантам, які здатні легко грати на слух, володіють навичками модуляції та гармонізації. Тому техніка імпровізації для музиканта в сучасних умовах – це не стільки власний вибір, скільки вимога вибагливої публіки.

Окрім двох попередніх, важливою нам видається діяльнісна зумовленість формування імпровізаційної техніки. Її сутність полягає у трансформації і підміні діяльності (з активно-відтворювальної виконавської на активно-ігрову, імпульсивно-імпровізаційну), в рамках якої виникає новий тип людини – *Homo Ludens* – людина граюча (за концепцією нідерландського культуролога Йохана Хейзінга).

Спираючись на його теорію, ми підтримуємо думку про те, що на зміну традиційній людині мислячій (*Homo sapiens*), приходить новий тип людини – людина граюча, або «*Homo Ludens*» [120].

Згідно концепції, висунутої Хейзінгом, *Homo Ludens* – це людина, яка діє в символічній реальності – не обмірковує свої дії, не планує їх, не приймає рішення. Її поведінка спонтанна і важко передбачувана не тільки для сторонніх спостерігачів, яким невідомі задані «правила гри», а й для партнерів, оскільки кожної миті вона диктується його імпульсивною реакцією на невинно мінливу ситуацію. Така поведінка, що уособлює імпровізаційну дію, в принципі є відмінною від роботи – виконання завчених операцій у заздалегідь встановленій послідовності. Досвідчений у своїй справі працівник витрачає мінімум психічної енергії: чим більше автоматизовані його дії, тим краще їх результати.

Застосування ігрового елемента в музичному мистецтві трансформувалося в акт музикування як новий вид музичної діяльності і набуло неабиякої цінності.

У широкому сенсі, людину граючу можна розглядати як таку, яка володіє швидкою реакцією, є адаптивна (або здатна швидко пристосовуватися), здатна швидко перевтілюватися, є гнучкою та ін. Усі ці якості легко лягають в першооснову формування нової виконавської концепції, в основі якої стоїть «людина музикуюча», або така, яка володіє навичками імпровізації.

Отже, завдяки імпровізаційній культурі XX-XXI століть, яка до сьогодення збереглася як панівна ланка в музикуванні, почала формуватися нова художня техніка на чолі з імпровізацією. Імпровізація, її техніка, в свою чергу, вийшли на якісно новий виконавський рівень і втілили проблеми творчої свободи.

У музичному мистецтві творчу свободу розуміють як уміння грати на слух, здатність до вмілого самовираження, знаходження власного творчого задуму і його реалізацію, уміння проявляти гнучкість у виборі концепції виконання художнього твору, створювати власні художні моделі тощо [17; 25; 26; 51; 90].

У музичному виконавстві творчу свободу яскраво демонструє мистецтво імпровізації. Найвищим досягненням на сцені для музиканта є вільне, нескуте, природне виконання, яке вивільняє виконавський апарат, демонструє психологічну стійкість і дає можливість особистості музиканта творчо самовиражатися на сцені мовою музики. Творча свобода здебільшого проявляється як наявність творчої незалежності (широко розвинена творча фантазія та уява); як визнання права митця вільно проектувати і відтворювати життя відповідно до власного ідеалу.

На основі зробленого аналізу, можна зробити висновок, що свобода у музичному виконавстві – це наслідок здобутого музикантом досвіду, який виражається у набутті тієї чи іншої технічної вправності. Тому, увібравши усе найкраще з минулих століть, свобода сучасного виконавця в інструментально-виконавському процесі – це, перш за все, влучне поєднання техніки, творчості і саморегуляції дії, які демонструє техніка імпровізації. Для музиканта ХХІ століття, в основі цієї техніки лежать імпровізаційні навички.

Звичайно, навички є необхідною частиною будь-якої діяльності. Завдяки тому, що деякі дії закріплюються у вигляді навичок, свідомо діяльність людини може бути спрямована на вирішення більш складних завдань.

Навички здатні по-різному проявлятися в різних сферах діяльності. Так, навіть у музичній діяльності вони відрізняються між собою за сутністю, змістом, способом дії та практичним застосуванням. Наприклад, навички гри на музичному інструменті відрізняються від навичок композиції. Коефіцієнт їх спільних рис є доволі низьким.

Проблема навичок глибоко досліджувалась у психології. Здебільшого навички тлумачили, як удосконалені шляхом багаторазових вправ компоненти вмінь, що виявляються в автоматизованому виконанні дій [94, с. 232]. Сутність

формування навички полягає в тому, що людина, виконуючи дію повторно, вправляється в її виконанні, внаслідок чого вона починає вдосконалюватися. Зрештою, відповідні дії виконуються дедалі швидше, легше, вільніше, потребують меншого фізичного напруження і вольових зусиль. При цьому, людина усвідомлює мету дії та шлях досягнення цієї мети, а техніка досягнення цієї мети набуває все більшого автоматизму.

У музичній діяльності навички посідають важливе місце. Вони дають змогу звільнити свідомість музиканта від чисто технічних моментів і направити її на реалізацію художньої ідеї твору. Завдяки тому, що деякі виконавські дії стали автоматизованими, музикант має змогу контролювати естетичність звуку, тримати в свідомості план цілісного динамічного розвитку п'єси, коригувати власні емоційні прояви під час гри тощо. Часто педагоги-музиканти у порадах молодим виконавцям вказують на необхідність несвідомих (автоматичних) дій у виконавському процесі. Так Н. Голубовська у своїх методичних працях звертає увагу музиканта та те, що він не повинен «старатися» грати добре, оскільки це приводить до напруження, емоційної фальші, перебільшення у грі. Педагог наголошує, що «старатися» – це свідомий контроль, а виконавець повинен підсвідомо володіти твором, розпоряджатися інструментом по своїй волі, але разом з тим щоразу кожний звук повинен народжувати заново, ніби вперше [26].

Педагоги-музиканти звикли тлумачити музичну навичку як технічний засіб оволодіння виконавською вправністю, часто ототожнюючи її зі швидкістю пальців. Однак, існує чітка відмінність між виконавськими та творчими навичками.

Розуміння виконавської навички впливає з того, що вона, перш за все, проявляється як рух (або ланцюжок рухів) і тлумачиться педагогами, як налагоджена, доведена по повного автоматизму взаємодія руки – клавіші, яка реалізується точним попаданням на музичні клавіші. Саме на основі такої взаємодії у музиканта формуються сенсо-моторні (тактильні) відчуття, які дозволяють технічно добре «відчувати» інструмент: грати не дивлячись на

клавіатуру, добре диференціювати і передбачати зміну положень рук. Часто у процесі підготовки над концертним виступом музиканти зазначають, що «твір ще не лежить в руках», або повністю протилежне попередньому – «твір увійшов у пальці» [124]. Перша метафора означає, що хоч музичний твір і вивчений напам'ять, а в уяві музиканта добре сформована його виконавська модель, через недостатньо сформовану навичку гри виконання залишається поверховим. У таких випадках виконавцю необхідно продовжити роботу над технікою, поступово довівши пальці до ідеального тактильного відчуття клавіатури.

Виконавська техніка завжди уособлювала влучне поєднання і взаємодію двох начал – художнього та технічного. Однак, часто у грі музиканта можна було спостерігати домінування одного з них. Для прикладу, віртуозність гри інколи переважала над художньою цілісністю виконання, звуковою наспівністю, і навпаки. Існували випадки, коли у виконавця були добре розвинені обидва компоненти техніки, але розвиток рухової системи все одно залишається відірваним від художніх завдань. Залежно від поставлених завдань, педагоги розрізняють технічні і творчі навички.

Як показав аналіз спеціальної музикознавчої літератури, імпровізація як вид художньої діяльності відрізняється від виконавства й композиції. Тому очевидним є той факт, що й навички імпровізації мають бути відмінними від виконавських, що зумовлюється специфікою імпровізаційної діяльності.

Основна їх особливість полягає в тому, що вони працюють не стільки на результат, скільки на процес музикування. Однак, якщо сам процес імпровізації педагоги-музиканти уявляють собі дещо по-різному, то й залежно від цього розуміння у них формується уявлення про імпровізаційну техніку, зокрема тлумачення навичок імпровізації.

Загалом, щодо розуміння процесу імпровізації, серед педагогів-музикантів існувало дві, протилежні одна одній, точки зору. Представники першої тлумачили процес імпровізації як заздалегідь продуманий план, схему відтворення художнього задуму. Їхнє бачення зводилось до розуміння навичок як *«моделі»*, *«кліше»*, *«стандарту»*. Згодом педагоги-музиканти вбачали їх в уособленні

«руки, які пам'ятають» (або «локальна пам'ять рук»). Розглянемо декілька прикладів таких тлумачень.

Джазовий скрипач, педагог Е. Кунін виділяє два види процесу імпровізації: творчий та ремісничий. Процес імпровізації, у якому головна роль належить образній сфері мислення, педагог називає творчим. Ремісничий процес імпровізації, на його думку, полягає в тому, що в процесі навчання у психіку музиканта дуже надійно закладається достатня кількість готових фраз. Вони підібрані таким чином, щоб були стилістично однорідними і добре стикувалися одна з одною. Таким чином, комбінуючи ці фрази з гармонією можна отримати хороший результат, однак він буде нецікавим для вибагливого слухача. Згадаємо випадки, коли відвідувачі концерту, слухаючи імпровізації музикантів, неодноразово помічали, що вони кожного разу є однаковими: часте використання однієї гармонії, форми, засобів виразності, елементів музичної мови тощо [62].

Подібну думку щодо процесу імпровізації як заздалегідь продуманої схеми висловлює Є. Барбан. Педагог наголошує, що процес імпровізації не може бути абсолютно стихійним, адже в ньому присутні внутрішньо приховані логічні механізми селекції (відбір аутентичних ідей-мікроструктур) і самообмеження (відштовхування «забороненого», тобто чужих імпровізатору музичних ідей). Є. Барбан стверджує, що ці автоматичні і неусвідомлені імпровізатором механізми музичного мислення виступають як особливості його музичної мови, яка створює правила динамічних, тембральних, ритмічних та інших зв'язків між його мікроструктурами, без фіксації яких музична композиція не набуває якостей художнього тексту [11, с. 61 – 62].

Отже, зазначимо, що імпровізація певною мірою базується на повторюваних клішованих формах, але лише у тому випадку, коли вона переростає в індивідуальний стиль виконавця. В таких випадках імпровізатор завчасно заучує конкретні елементи, які згодом влучно використовує в своєму концертному музикуванні. Завчені елементи американський музикознавець Б. Неттл влучно називає *моделлю* [139].

Таке розуміння навичок бере свій початок із музики давнього Сходу. В різних її культурах існували свої терміни для визначення моделі: у Індії – рага і тала, на Яві – патет, в Ірані – дастгах, в арабській та турецькій музиці – макам. Згодом такі елементи у якості *моделі, схеми* проявили себе у джазовій музиці і уособлювали музичну тему, ритмічну формулу, гармонійний зворот тощо. В поліфонічній імпровізації, зокрема на Заході, моделлю могла бути мелодія, яка виконувалася одним голосом, і на фоні якої імпровізувалася решта голосів [102].

Цікавою є думка С. Мальцева, який вказує, що в імпровізації не обов'язково існує одна модель, скоріше за все їх може бути декілька і вони можуть накладатися одна на одну. Ступінь залежності імпровізації від моделі може бути різною, тому Х. Ріман, Х. Еггебрехт й виділяють три наступних ступеня такої залежності: зв'язану (строгу), відносно зв'язану та вільну імпровізації [153].

Зв'язана імпровізація має місце при тісній залежності спонтанно-вигаданого матеріалу від моделі. Відносно зв'язана імпровізація має місце при менш тісній залежності імпровізованого тексту від моделі, що зумовлює збільшення спонтанно створеного. Вільна імпровізація має місце при практично видимій відсутності зв'язку спонтанно вигаданого із моделлю. Така класифікація, як зазначає Х. Ріман, може поширюватися тільки на явище європейської культури.

Отже, імпровізація припускає наявність «в руках» спеціальної технології: готових, награних та перевірених елементів, тобто моделей [72]. У зв'язку з цим, згодом виникло ще одне розуміння педагогами навичок імпровізації, більш узагальнене – *«локальна пам'ять рук»*. Уперше його виголосив Ф. Куперен [63].

Цікавим є приклад із практики, який трапився з Людвігом Ван Бетховеном. Одного разу великому музиканту висловили слова розчарування, що його чудові фантазії (імпровізації) безслідно зникають. На це музикант відповів, що зможе повторити будь-яку з них. Після чого Бетховен сів за інструмент, і геніально, в точності повторив щойно зіграну фантазію [27]. Описаний приклад указує на те, що навички імпровізації є не що інше, як уособлення відшліфованої «пам'яті рук» музиканта.

Прихильники іншої точки зору розглядали процес імпровізації як абсолютно стихійний і визначали його провідною рисою чисту випадковість, раптовість вирішення творчого завдання. У зв'язку з цим, тлумачення навичок зводилось до розуміння їх як миттєвої готовності рук на відповідні раптові імпульси-сигнали.

У процесі імпровізації (зокрема стихійному) основним посередником між творчою уявою виконавця і засобами її реалізації виступає рука музиканта. Це викликало існування різних інтерпретацій імпровізаційних навичок: «рука, що чує», «рука, яка розмовляє», «музика на кінчиках пальців», «тримати в руках» [72 с. 14]. Розглянемо особливості цих тлумачень.

Педагоги-музиканти Л. Баренбойм, Б. Рунін, С. Савшинський, С. Мальцев, А. Хальм розуміли навички імпровізації в уособленні поняття **«рука, яка чує»**. Представляючи собою функціональну систему антиципованих кореляційних зв'язків слуху і моторики, «рука, яка чує», по суті, є посередником між слуховим прообразом і рухами виконавця. Музична навичка у цьому варіанті забезпечує миттєву практичну реалізацію внутрішньо слухових уявлень музиканта. Тут рука несвідомо, легко і чуттєво підкоряється будь-якому наказу слуху і видобуває з інструменту саме ті співзвуччя, які виникають в даний момент в уяві виконавця.

У процесі імпровізації рука виконавця отримала найбільшу шану і похвалу, оскільки вона є провідником між світом художніх уявлень, через наявний музичний слух, і музичною клавішею (моторикою).

Як влучно зауважує С. Савшинський, «піаністична рука – це не тільки передумова, а й продукт піаністичних дій, витлумачених ширше, ніж просто піаністична моторика» [101, с. 113]. Звідси відмінність між виконавськими та імпровізаційними навичками. Перші формуються за алгоритмом дій «пам'ятаю-інтерпретую-виконую», а імпровізаційні – «уявляю (тобто чую)-відчуваю-граю». Очевидно, що у виконавській практиці рука піаніста перевиховується, а точніше, продовжує виховуватися його слухом, бо зір при цьому не втрачає свого значення. Плануючи ту чи іншу дію, піаніст визначає і передчуває форму, силу і якість необхідної дії вже не «на око», а «на слух». Отже, перша і головна

особливість руки піаніста полягає в тому, що вона є виконавчим органом слуху і його доповненням, поступово перетворюючись у «руку, яка чує».

Ще один аспект взаємодії слуху і моторики стосується самостійної здатності «руки, яка чує» відчувати і створювати фактуру. При цьому виникає пряма залежність свободи музикування по слуху від рівня піанізму виконавця, від його піаністичного вправління. Так педагоги зауважують, що у видатних віртуозів, що володіють і блискучими задатками, і майстерністю, уявлення про рух реалізується миттєво і точно, а у музикантів-початківців, які ще не володіють усім цим належною мірою, цей процес вимагає тривалого тренування [101].

Педагоги-музиканти вказують, що на формування навичок імпровізації, які уособлюють «руку, яка чує» впливає створений гнучкий і міцний зв'язок руху пальців із відбитим у пам'яті відповідним звукорядом. Завдяки такому зв'язку музикант може миттєво і без труднощів перетворювати передчуття у реальне звучання. Педагог С. Мальцев поєднує цю якість із віртуозністю, зводячи їх в одне ціле.

Особливістю поглядів на цю проблему І. Гофмана, Ф. Бузоні, Г. Нейгауза, Г. Когана, С. Савшинського є те, що вони вважали провідним руховий компонент – м'язові імпульси і рефлекси. Інші педагоги-музиканти, такі як Г. Ріман, К. Мартінсен, С. Мальцев, Дж. Кокер надавали вищого значення слуховим уявленням. Представники останньої точки зору аргументували свою думку тим, що «руку, яка чує» піаніста-виконавця, а саме імпровізатора, спрямовує слух, а моторика тільки виконує його волю [72; 78; 143]. Таким чином, серед музикантів існували дві протилежні думки щодо визначення верховенства слуху чи моторики у цьому зв'язку.

Тлумачення навичок імпровізації у вигляді *«руки, яка розмовляє»* частково збереглося до сьогоднішнього дня.

Як влучно підкреслював С. Савшинський, рука піаніста – це орган його музичної мови. У виконавця зв'язок між його слуховими уявленнями та їх практичним «відображенням» на музичному інструменті встановлюється ще із самого початку музичного навчання. Тобто, мовний апарат піаніста – це його

рука, що пристосовується до своїх завдань так само природно, як мовленнєвий апарат людини пристосовується до виголошення слів на основі слухового сприйняття. В зв'язку з цим, деякі науковці схильні тлумачити навички імпровізації як комунікативні, або вбачати їх зміст у значенні «руки, яка розмовляє».

Педагоги-музиканти неодноразово наголошували на тому, що рука музиканта – це не лише чуюча, але й переживаюча, виразно жестикулююча, тобто «розмовляюча» рука. Піаніст сприймає ігрові відчуття не лише як скорочення або розслаблення тієї чи іншої групи м'язів. Часто він відчуває руку то окриленою і легкою, то важкою і незграбною, то енергійною і напруженою, то млявою, що повзе по клавішах, то стрімкою, що накидається на клавіатуру. Правильність такого руху музикант сприймає як зручність, невимушеність, приємність гри (іншими словами як ігрову свободу); неправильність – як незручність, ускладненість гри.

Нерідко від професійних музикантів можна почути, що їхні руки «важкі», «вони» невтримно «біжать» або ж навпаки «вони» уповільнюють темп. Буває й навпаки, коли виконавець з приємним подивом зазначає: «Чудові в мене сьогодні руки! Все у «них» виходить» [101]. Такого роду вислови демонструють лише те, що музикант наділяє свою руку не тільки фізичними, але й психічними якостями – емоційністю і волею.

Такого розуміння навичок імпровізації притримувався педагог і музикант К. Черні, який часто згадував: «Коли виконавець сідає імпровізувати перед публікою, він подібний оратору, який прагне ясно і якомога вичерпано експромтом розвинути яку-небудь тему. Як оратор повинен володіти мовою і словом, вміти без утруднення підібрати будь-яке слово, так і пальці виконавця повинні повністю підкорятися собі інструмент й оволодіти всіма труднощами й механічними навичками виконання» [2, с. 86].

Виходячи з розуміння музичної імпровізації як різновиду комунікативної ситуації у формі акту виконання та сприйняття, Є. Барбан тлумачить навички імпровізації як комунікативні, до яких відносить усі особливості використання

музичної мови імпровізатора: від вибору теми і композиційної логіки, до специфіки тембру, фактури і динаміки музичної мови, впритул до характеру парамовленнєвих компонентів мови (поза, жести, одяг імпровізатора) [11].

Схожу думку висловлює науковець В. Шулін. Його роздуми стосовно навичок імпровізації як комунікативних, базуються на тому, що «у фундаменті кожного повноцінного художньо-творчого акту знаходиться не тільки потреба у самовираженні (вираженні своєї оцінки існуючого), а й потреба у «зараженні», передачі іншим особистих душевних станів, тобто потреба в комунікації» [131]. Автор підкреслює, що імпровізація – це не що інше, як реалізація потреби в спілкуванні у творчій формі, а навички імпровізації є технічними засобами реалізації цієї потреби в комунікації.

Окрім вищезазначених тлумачень навичок імпровізації, існували й інші. Ф. Бах розумів навички імпровізації здатністю «мати в руках», що виражалось у доведенні гри до повного автоматизму [140]; Н. Голубовська розглядала «творчі руки» піаніста [26]; про «розумні пальці» говорив Ф. Blumenфельд [12]; А. Нестман говорив про навички імпровізації як «відчуття музики на кінчиках пальців» [151]. У розумінні Р. Брейгаупта, навички імпровізації частково вбачались у відчутті «мати в руках», яке розумілось як тонкість тактильного відчуття у пальцевих подушечках [20].

Варто зазначити, що крім технічного аспекту навичок імпровізації, вагоме значення має їх творчий аспект. У зв'язку з розумінням процесу імпровізації як спонтанного художнього акту деякі музиканти-педагоги тлумачили навички імпровізації як творчі, креативні, оригінальні художньо-виконавські дії, які створюють неповторність процесу (Я. Адлунг, Ф. Куперен, І. Кванц).

Деякі сучасні науковці вивчають і тлумачать навички імпровізації не лише як елемент імпровізаційної техніки, але й як складовий компонент естрадно-джазового музикування. Так, науковець О. Хижко розглядає і обґрунтовує навички імпровізації як одну із складових естрадно-джазового музикування [121]. Під естрадно-джазовим музикуванням автор розуміє процес виконання джазової музики, якому притаманна імпровізаційність, романтична піднесеність і особлива

яскравість втілення художнього образу і який спрямований на масове сприйняття. До структури навичок естрадно-джазового музикування, окрім імпровізації, автор відносить навички гри на слух, читання з листа, транспонування, що можуть застосовуватися разом з навичками як сольного, так і сумісного музикування. Останніми автор вважає навички акомпанування солісту, гри під мінусову фонограму, соло під акомпанемент оркестру, ансамблю або одного акомпаніатора, синхронного виконання однієї партії разом з іншими музикантами. Визначаючи навички естрадно-джазового музикування як найбільш характерні для естрадно-джазового музиканта практичні способи здійснення цієї діяльності, які мають усталений, частково автоматизований характер, імпровізаційні навички виступають невід'ємною частиною музикування.

Дослідження науковця Н. Бергер є дещо дотичними попередньому, адже вона розглядає навички імпровізації через призму сучасної практики музикування. Основні положення науковця дозволяють визначити навички імпровізації як орієнтацію музиканта у виконавському просторі та часі [15].

Таким чином, аналізуючи уявлення про навички імпровізації за останні декілька століть і сучасні дослідження з окресленої проблеми, наголошуємо на тому, що навички імпровізації у виконавській діяльності відіграють надзвичайно важливе значення і до сьогоднішнього дня як складне теоретичне і прикладне явище є вивченими не до кінця. Очевидною є еволюція їх розвитку, адже на зміну елементарним умінням грати по слуху (з часів фольклору), варіюванням мелодії (середньовіччя та відродження) приходить імпровізаційність гри та здатність імпровізаційно діяти на сцені. В умовах сучасного музикування імпровізаційні навички мають місце не лише у якості «руки, яка чує», «руки яка розмовляє», чи «руки, яка пам'ятає», а й набули значно ширшого значення. Вони уособлюють високий творчий потенціал виконавця, демонструють майстерність керування психічними процесами (адаптивністю, реактивністю, стресостійкістю, саморегуляцією) та технічний рівень володіння музичним інструментом. Це свідчить про те, що імпровізаційна техніка є широким явищем і повинна вивчатися з урахуванням різних підходів.

Щодо досягнення проблеми формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики, то у цьому зв'язку важливим чинником виступає поетапність їх формування у процесі фахової інструментально-виконавської підготовки. Зважаймо й на те, що імпровізаційна техніка здатна формуватися по-різному в залежності від індивідуально набутого музичного досвіду, рівня розвинених музичних здібностей музиканта, спеціально створених навчальних умов, системи ефективного методологічного забезпечення (навчальні методи, форми).

Відповідно до зазначеного вище, на нашу думку, імпровізаційна техніка на початковому етапі музичного навчання може бути простою за своїм змістом і засобами вираження (сюди включаємо знання, уміння, навички). У більш зрілого педагога-музиканта ці засоби будуть складнішими за своїм змістом, сутністю, компонентною структурою, виконавським значенням і зовнішнім оформленням. Тому, у класі основного музичного інструменту, працюючи над формуванням імпровізаційних навичок, викладач повинен це враховувати і вміти вказати студенту правильні методи їх розвитку.

Як ми попередньо відмітили, з початковими елементами імпровізації майбутні вчителі музики починають знайомитися ще на найпершій сходинці свого професійного навчання. На цьому етапі навчання музична імпровізація використовується в якості легких награвань на слух, у вигляді складання елементарної мелодії, акомпанементу, ритмічної лінії та ін., що в цілому слугує розкриттю творчого потенціалу особистості. Про формування повноцінної імпровізаційної техніки у вигляді навичок імпровізації ми можемо говорити лише тоді, коли відбувається процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики на вищих сходинках їх навчання.

Найчастіше відсутність навичок імпровізації спостерігається у вихованців класичної академічної школи і пояснюється деякими установками існуючої системи музичної освіти, в якій домінує підхід до виховання «чистого» виконавця. Музично-педагогічна освіта останніх десятиліть багато чого втратила у вихованні універсального музиканта-педагога, оскільки її увага спрямовувалась більшою мірою на вирішення проблем формування виконавської техніки, навичок

художньої інтерпретації, на розвиток віртуозності тощо. Сьогодні ж існує нагальна потреба формування мобільного виконавця, здатного до художньої імпровізації.

Причинами виникнення проблем формування навичок музичної імпровізації у майбутніх учителів музики можуть бути наступні:

- неповне (а отже часткове) розуміння важливості мистецтва імпровізації у професійній інструментально-виконавській діяльності вчителя музики;

- наявність недоліків у існуючій системі мистецької освіти, зокрема що стосується змісту, професійної спрямованості та методологічного забезпечення майбутніх учителів музики у середній та вищій школі. Якщо у музичних школах імпровізація ще певною мірою використовується як творчий метод і її часто застосовують у навчальному процесі у якості музичних вправ, то у музичних училищах, коледжах та особливо інститутах мистецтв імпровізація як метод навчання чи техніка гри втратила свою вагомість. Більше того, вона не є необхідністю як предмет вивчення. Подекуди у ВНЗ вводяться авторські спецкурси по освоєнню мистецтва імпровізації, але це скоріше виняток, чим правило;

- відсутність створених сприятливих педагогічних умов, що забезпечили б ефективне формування імпровізаційної техніки у майбутніх учителів музики;

- відсутність розроблених шляхів (методів) та способів формування навичок імпровізації у майбутніх фахівців музики.

Таким чином, усвідомлюючи рівень складності досліджуваної проблеми, ми вважаємо, що необхідно продовжувати пошук шляхів її вирішення. Сучасні теоретичні та методичні напрацювання педагогів-практиків свідчать як про складність, так і про значні можливості у подальшому вивченні проблеми формування імпровізаційних навичок у майбутніх учителів музики. Розширення розуміння цього явища, поглиблення знань щодо шляхів і методів формування навичок імпровізації сприятимуть підвищенню професійної кваліфікації майбутніх фахівців музики. Прикрим видається той факт, коли ми бачимо зрілого педагога-музиканта, який не здатний без попередньої підготовки заграсти простий

дитячий твір в модуляції чи зробити його транспонування, не вміє зімпровізувати мелодію на задану тему, підібрати на слух елементарний акомпанемент тощо. Так само часто ми спостерігаємо, як майбутньому вчителю музики важко даються будь-які виконавські зміни: гра на незнайомому музичному інструменті, технічні зміни в партитурі перед концертним виступом, непередбачувана ситуація на сцені у вигляді шумової завади тощо. Це викликано тим, що педагог-музикант не володіє навичками імпровізації, натомість, той фахівець, який володіє комплексом імпровізаційних навичок легко справляється з наведеними ситуаціями. Тому, ще раз підкреслюємо, що для майбутнього вчителя музики найвищою цінністю є не стільки віртуозне оволодіння технікою гри, скільки змога розвинути в собі здатність до імпровізації і оволодіти основними її засобами.

Висновки до першого розділу

Аналіз загальної, філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та спеціальної літератури з питань формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики дозволяє зробити ряд висновків :

1. Досліджено, що імпровізація виступає універсальним явищем, проявляється у всіх сферах життя людини і у різних аспектах її діяльності відрізняється одна від одної. Така відмінність зумовлена особливостями, специфікою та умовами реалізації конкретного виду діяльності. Так, у філософії імпровізація проявляється у вмінні миттєво реагувати на навколишні події; у психології – виражає несвідомий пошук асоціативної домінанти і миттєвість відгуку на неї через прояв інтуїції, креативності мислення; у педагогіці – здатності швидкого знаходження педагогом необхідного рішення; у мистецтві – творчою самореалізацією митця.

2. Простежено поетапний розвиток музичної імпровізації через історичну сітку музикування (починаючи від періоду античності – до сьогодення часу), що дозволило осмислити її як феномен у музичному виконавстві, який в різні періоди відзначався часто відмінним змістовим наповненням й професійним значенням.

На основі цього імпровізацію осмислено як багатофункціональне явище у музичному мистецтві та з'ясовано основні спектри її практичного застосування, зокрема у якості способу створення музики, жанру музичного мистецтва, методу композиції, виду музичної інтерпретації тощо.

Як наслідок аналізу проблеми дослідження, музичну імпровізацію визначено як створення музики експромтом, безпосередньо, що реалізується в активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю».

3. З'ясовано, що музична імпровізація як вид художньої діяльності, в порівнянні із композицією та виконавством має ряд відмінностей, які полягають у наступному: сутності цих видів музичної діяльності, алгоритмах (моделях) та

механізмах її реалізації, характерах їх процесуального перебігу та існування в часі, умовах виникнення та їх результатах.

Таким чином, на основі порівняльної діагностики виконавства, композиції та імпровізації останню досліджено як :

- вид музичної діяльності, сутність якого розкриває сам процес музичного творення;
- в основі імпровізації лежить творчий імпульс, після чого відбувається уявно-чуттєва реакція на нього і вибір засобів втілення імпульсу;
- алгоритм реалізації імпровізації уособлює ланцюжок дій у вигляді послідовності «чую-відчува-граю», що в свою чергу реалізується механізмами уяви, музичного слуху, рук музиканта;
- характер основної дії імпровізації формується як активно-ігровий, імпульсивний;
- супутніми умовами імпровізації виступають ситуації за участі натхнення.

Окрім того, виявлено трансцендентний характер імпровізації, що дозволяє говорити про неї як про вид художньої діяльності, що на відміну від інших двох знаходиться у постійному русі. Адже її становлення пов'язане з природним розвитком музичного мистецтва, яке здійснюється за своїми внутрішніми законами, зумовлене еволюцією людства, культурними трансформаціями людини, яка осмислює себе за допомогою мистецтва.

За характером існування музична імпровізація визначена як така, що створюється і розвивається у часі, а найхарактернішою її ознакою виступає тимчасовість форми.

4. Вивчено значення навички у музичній діяльності, що дозволило віднайти зв'язок між формуванням уявлень про музичну навичку із уявленнями про техніку музиканта. Останню обґрунтовано як ступінь розвитку свободи музиканта, що досягається через набуття необхідної технічної вправності.

У процесі аналізу спеціальної літератури з інструментального виконавства визначено, що формування техніки музиканта є невіддільним від уявлень про свободу гри, що яскраво демонструє існування механістичної, анатомо-

фізіологічної, психо-технічної виконавських шкіл та відповідних проблем, які стояли в їх основі – розвиток виконавської, м’язової та психо-емоційної свободи.

У процесі дослідження формування різних видів техніки в ретроспективі музичного розвитку, визначено формування відносно нового виду техніки музиканта – техніки імпровізаційної, яка розкривається у нестандартності творчого мислення, відносній свободі інтерпретації, гнучкому виконанні на сцені тощо.

В основі імпровізаційної техніки лежить розвиток інструментально-виконавської свободи, яка є багатоаспектною за своїм змістом і уособлює влучне поєднання виконавської техніки, творчості і саморегуляції дії.

5. Визначено основні передумови формування імпровізаційної техніки, зокрема: етноцентричну, соціальну та діяльнісну зумовленості.

Етноцентрична передумова уособлює погляд на музичне мистецтво як таке, що розвиваючись проходить через призму послідовності фаз (трансформацій), які подібні фазам людського життя. Таким чином імпровізаційна техніка постає як завершальна фаза, що уособлює і акумулює виконавську зрілість музиканта.

Соціальна зумовленість проявляється у тому, що імпровізаційна техніка виступає активною учасницею соціального ритуалу і посередницею між виконавцем та публікою, що виражається у наданні переваги імпровізуючим музикантам.

Діяльнісна зумовленість виражає трансформацію і підміну характеру діяльності (з активно-відтворюючої виконавської на імпульсивно-ігрову імпровізаційну), в рамках якої формується новий тип людини – Homo Ludens – людина граюча. Такий тип виражає здатність людини не обмірковувати свої дії, не планувати їх, натомість її поведінка спонтанна і важко-передбачувана.

6. Досліджено специфіку формування імпровізаційних навичок музиканта у різні історичні періоди. В залежності від розуміння процесу імпровізації, з’ясовано основні особливості інтерпретації навичок імпровізації, серед яких варто виділити тлумачення їх як «моделі», «кліше», «стандарту»; «руки яка пам’ятає» (або «локальна пам’ять рук»); «руки, яка чує»; «руки, яка розмовляє».

7. Обґрунтовано, що з педагогічної точки зору, музична імпровізація як специфічний вид художньої творчості і як означений феномен, має визначальне значення для професійного розвитку музиканта будь якого зразка – від класичного до естрадно-джазового виконавця.

Визначено роль музичної імпровізації та її засобів у сучасному інструментальному музикуванні. Сьогодні імпровізація у музичному виконавстві (як процес створення музики у процесі її виконання) втратила своє первинне онтологічне значення, натомість вона формується як специфічна творча техніка виконавця.

Результати даного розділу висвітлені у таких публікаціях автора [32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогіки : хрестоматія / А. Д. Алексеев. – К. : Музична Україна, 1974. – 165 с.
3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : Ч. 3. / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1982. – 286 с.
4. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8–20.
5. Аристотель. Сочинения / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2. – 687 с.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л., 1971. – Т.1, 2. – 379 с.
7. Асафьев Б. В. Путеводитель по концертам / Б. В. Асафьев. – изд. 2. – М. : Советский композитор, 1978. – С. 49–50.
8. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауер. – СПб. : Композитор, 2004. – 120 с.
9. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психология в раціогуманистической перспективе : избр. работы. – К. : Основа, 2006. – С. 257–278.
10. Барбан Е. С. Черная музыка, белая свобода / Е. С. Барбан – СПб. : Композитор Санкт Петербург, 2007. – 284 с., [24] л. порт.
11. Барбан Е. С. Джазовые опыты / Е. С. Барбан. – СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2007. – 336 с.
12. Баренбойм Л. Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Блуменфельда / Л. Баренбойм. – М. : Музыка, 1964. – 58 с.
13. Баташов А. Н. Феномен импровизации / А. Н. Баташев // Советская музыка. – М., 1987. – № 2. – С. 46–49.

14. Баташов А. Н. Джазовые монологи Леонида Чижики / А. Н. Баташов. – М. : «Смена», 1984. – № 3. – С. 15–17.
15. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н. А. Бергер. – СПб. : КАРО, 2004. – 368 с.
16. Бергер Н. А. Сначала – Ритм (Ребенок играя творит музыку) : учебно-методическое пособие / Н. А. Бергер. – СПб. : Композитор, 2004. – 72 с.
17. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста / А. В. Бирмак. – СПб. : Изд-во «Музыка», 1973. – 140 с.
18. Быховский Б. Э. Тейяр де Шарден // Философ. Энциклопед. Словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – С. 672–673.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
20. Брейтгаупт Р. М. Естественная фортепианная техника. Учение о движении, посадка, этюды / Р. М. Брейтгаупт; [пер. и редакция Марка Мейчика]. – М. : Музторг, 1927. – 105 с.
21. Бриль И. М. Практический курс джазовой импровизации / И. М. Бриль. – М. : Советский композитор, 1985. – 112 с.
22. Вейс П. Ф. Ступеньки в музыку : пособие по сольфеджио / П. Ф. Вейс; под ред. М. И. Ройтерштейна. – М. : Советский композитор, 1987. – 200 с.
23. Веллмер А. Две модели свободы / А. Веллмер. – М. : Социо-Логос, 1991. С. 11–38.
24. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : В 4 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3. – 624 с.
25. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л. С. Гинзбург. – изд. 4-тое, доп. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.
26. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н. И. Голубовская. – Ленинград : Изд-во «Музыка», 1985. – 143 с.
27. Гольденвейзер А. Статьи, материалы, воспоминания / А. Гондельвейзер. – М. : Советский композитор, 1969. – 448 с.

- 28.Гофман И. К. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. / И. К. Гофман. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 223 с.
- 29.Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: «Наука», 1982. – 256 с.
- 30.Давидов М. А. Виконавське музикознавство : енциклопедичний довідник / М. А. Давидов. – Л. : Волинська обласна друкарня, 2010. – 400 с.
- 31.Давидов М. А. Наукова термінологія в музичній педагогіці / М. А. Давидов // Часопис нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. – К. : Нац. муз. акад. ім. П. І. Чайковського, 2009. – № 1 (2). – С. 63–83.
- 32.Денисюк І. С. Проблема імпровізації у музичному виконавстві / І. С. Денисюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Випуск 42. – К. – В. : ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 214–219.
- 33.Денисюк І. С. Імпровізація як філософська, психолого-педагогічна та мистецтвознавча проблема / І. С. Денисюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 32–37.
- 34.Денисюк І. С. Художня імпровізація як засіб формування мистецьких уподобань учнів основної школи у сфері музичного мистецтва / І. С. Денисюк // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць ІПВ НАПН України. – Вип. 20. – Книга 1. – Кіровоград : Імекс-ЛТД., 2016. – С. 145-155.
- 35.Денисюк І. С. Музична імпровізація: від вчителя музики до учня / І. С. Денисюк // Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта». – К. : Пед. думка. – № 2 (80), 2016. – С. 18 – 22.
- 36.Денисюк І. С. Феномен музичної імпровізації у професійній діяльності майбутнього вчителя музики / І. С. Денисюк : мат. II Міжнародної наук.-

- практ. конф., 14-15 квітня 2016 року. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. – С. 541–548.
37. Денисюк І. С. Творча свобода вчителя музики як виконавський пріоритет / І. С. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Випуск 7 (11). – К. : Талком, 2016 р. – С. 63–67.
38. Денисюк І. С. Імпровізація в музичному виконавстві / І. С. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – № 5 (95), травень 2016 р. – С. 1–5.
39. Денисюк І. С. Музична імпровізація як метод музичного навчання школярів / І. С. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – № 19 (747), жовтень 2016. – С. 1–5.
40. Денисюк І. С. Формування мистецьких уподобань учнів основної школи на уроках музики засобами художньої імпровізації / І. С. Денисюк // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік / за ред. І. Д. Бега, Ж. В. Петрочко. – Вип. 5. – І.-Ф. : НАІР, 2017. – С. 76–80.
41. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.
42. Зудина Е. В. Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зудина Елена Владимировна. – Волгоград, 2008. – 201 с.
43. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 174 с.
44. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб., 2013. – 448 с.
45. Истомина С. М. Педагогическая импровизация как условие включения детей 6-7 лет в процесс музыкального творчества : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Истомина Светлана Михайловна. – Екатеринбург, 2005. – 196 с.

- 46.Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления: избр. ст. и докл. / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 188 с.
- 47.Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
- 48.Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: навч. посібник / Н. Б. Кашкадамова. – Т. : СМП «Астон», 1998. – 300 с.
- 49.Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Класссика-XXI, 2004. – 204 с.
- 50.Коган Г. М. Вопросы пианизма / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 1968. – 462 с.
- 51.Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – М. : Советский композитор, 1958 р. – 115 с.
- 52.Козырев Ю. П. Импровизация – путь к музыке для всех / Ю. П. Козырев // Музыкальное воспитание в СССР. – Вып. 2. – М. : Сов. Композитор, 1985. – С. 252–271.
- 53.Конен В. Д. История зарубежной музыки / В. Д. Конен. – Вып. 3. (5-е изд.) – М. : «Музыка», 1981. – 534 с.
- 54.Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Й. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29–40.
- 55.Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
- 56.Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании : автореф. дис. на соискание учен степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Корноухов Михаил Дмитриевич. – М., 2011. – 48 с.

- 57.Краткий словарь по эстетике / ред. М. Лебедева. – М. : Политиздат, 1964. – 543 с.
58. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.
- 59.Кривуля О. М. Філософія: навчальний посібник / О. М. Кривуля. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. – 592 с.
- 60.Крицький В. Музично-виконавська інтерпретація : педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. Крицький. – Н. : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
- 61.Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
- 62.Кунин Э. И. Скрипач в джазе : метод. пособие / Э. И. Кунин – М. : Сов. композитор, 1988. – 78 с.
- 63.Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Ф. Куперен. – М. : Музыка, 1973. – 151 с.
- 64.Лазарев В. Н. О. Шпенглер и его взгляды на искусство / В. Н. Лазарев. – М., 1922. – С. 20.
- 65.Левчук Л. Т. Эстетика : учебник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. И. Панченко. – К. : Высш. шк., 2000. – 399 с.
- 66.Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановки проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – Т. 21. – №1, 2000.
- 67.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 115 с.
- 68.Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Е. Я. Либерман. – М. : Классика 21, 2003. – 148 с.
- 69.Лившиц Д. Р. Феномен импровизации в джазе : дис... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Лившиц Дмитрий Романович. – Н. Н., 2003. – 176 с.

- 70.Лукина Е. В. Имитация, интерпретация и импровизация как этапы творческого развития младших школьников в процессе инструментального музицирования : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лукина Елена Викторовна. – М., 2008. – 153 с.
- 71.Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: Слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К. : «АДЕФ-Украина», 2002. – 200 с.
- 72.Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : «Музыка», 1991. – 88 с., нот.
- 73.Макаренко А. С. Собрание сочинений в 4 т. / Макаренко А. С. – М. : Правда, 1987. – Т.3. – 510 с.
- 74.Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учебное пособие для педагогов музыкальных школ / А. Л. Маклыгин. – М. : Престо, 1997. – Вып.1. – 33 с.
- 75.Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учебное. пособие для музыкальной школы / А. Л. Маклыгин. – М. : Престо, 1999. – Вып. 2. – 32 с.
- 76.Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
- 77.Маркин Ю. И. Джазовая импровизация. Теоретический курс / Ю. И. Маркин. – М. : Изд-ль Михаил Диков, 2008. – Ч. 1. – 140 с.
- 78.Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника / К. А. Мартинсен. – М. : Изд-во «Музыка», 1966. – 219 с.
- 79.Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
- 80.Мастера советской пианистической школы: Очерки / под ред. А. А. Николаева. – М. : Музгиз, 1954. – 230 с.
- 81.Мен Мен. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Мен Мен. – К., 2013. – 289 с.
- 82.Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.

83. Мильштейн Я. И. Советы Шопена пианистам / Я. И. Мильштейн. – М. : «Музыка», 1967 – 119 с.
84. Михайленко Н. П. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства гитариста : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03 / Михайленко Николай Петрович. – К., 2011. – 198 с.
85. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа) / В. Г. Москаленко. – К. : Изд-во Киев. гос. конс. , 1994. – 157 с.
86. Музыкальный энциклопедический словарь / глав. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
87. Мун Л. Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мун Людмила Николаевна. – М., 2001. – 171 с.
88. Назайкинський Є. О психології музикального восприяття / Є. Назайкинський. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
89. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко. – Ч. : ПП «Видавничий дім», «Родовід», 2015. – 408 с.
90. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1958. – 269 с. – С. 184-185.
91. Павленко О. М. Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. – теорія і методика музичного навчання / Павленко Олексій Миколайович. – К., 2012. – 238 с.
92. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
93. Панасье Ю. История полинного джаза / Панасье Ю.; [пер. с французского Л. А. Никольской]. – С. : Кн. изд-во, 1991. – 285 с.
94. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

95. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
96. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи : монографія / А. М. Растригіна – К. : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2004 – 260 с.
97. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ. М. М. Исениной]. – М. : Прогресс; Универс, 1994. – 479.
98. Роменець В. А. Творчість, індивідуальність, комунікація / В. А. Роменець // Психологія творчості. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
99. Рудницька О. П. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – С. : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
100. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наука, 1980. – С. 45–57.
101. Савшинський С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинський. – М. : Классика-XXI, 2002. – 244 с.
102. Сапонов М. А. Искусство импровизации: импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения / М. А. Сапонов – М. : Музыка, 1982. – 77 с.
103. Сапонов М. А. Менестрели. Книга о музыке средневековой Европы / М. А. Сапонов. – М. : Классика-XXI, 2004. – 400 с.
104. Скворцов К. И. Блаженный Августин как психолог / К. И. Скворцов. – СПб. : Аксьон Эстин, 2009. – 696 с.
105. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., исп. – М. : Рус. Яз., 1988. – 624 с.
106. Спиноза Б. Этика / Б. Спиноза. – М. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 336 с.
107. Сродных Н. Л. Джазовая импровизация в структуре профессиональной подготовки учителя музыки : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Сродных Наталия Леонидовна. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.

108. Станиславский К. С. Собрание сочинений : В 9 т. / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – Т. 2. – 511 с.
109. Степурко О. Скэт. Импровизация / О. Степурко – М. : «Камертон», 2006. – 77 с.
110. Степурко О. Блюз. Джаз. Рок. Универсальный метод обучения импровизации / О. Степурко. – М. : «Камертон», 1994 – 150 с.
111. Столяр Р. С. Современная импровизация. Практический курс для фортепиано : учебное пособие / Р. С. Столяр. – СПб. : «Планета музыки», «Лань», 2010. – 160 с.
112. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. Педагогічні статті / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.5. – 639 с.
113. Тэн И. Философия искусства / И. Тэн. – М. : Республика, 1996. – 351 с.
114. Толшин А. В. Импровизация в обучении актера : учебное пособие / А. В. Толшин. [Электронный ресурс] – Санкт-петербург, 2005. – Режим доступа до книги:
http://md-eksperiment.org/etv_page.php?page_id=42&category=library.
115. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинський. – М. : Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с.
116. Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
117. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 200 с.
118. Хайдеггер М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Михайлова А. В.] – М. : Академический проект, 2008. – 528 с.
119. Харькин В. Н. Педагогическая импровизации в профессиональной деятельности учителя : дисс... д-ра. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика / Харькин Валерий Николаевич. – М., 1992. – 240 с.
120. Хёйзинг Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Хёйзинг [пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова; коммент. Д. Э. Харитоновича]. – М. : Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.

- 121.Хижко О. В. Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Хижко Олександр Вікторович. – К., 2009. – 231 с.
- 122.Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти) : монографія / О. П. Хижна. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
- 123.Хромушин О. Учебник джазовой гармонии для ДМШ / О. Хромушин – Санкт-Петербург: «Северный олень», 1997 – 56 с.
- 124.Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.
- 125.Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
- 126.Черни К. Систематическое руководство по импровизации для фортепиано / К. Черни // Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия. – К. : Музична Україна, 1974. – 164 с.
- 127.Чорноморець Ю. П. Візантійський неоплатонізм від Діонісія Ареопажита до Геннадія Схоларія / Ю. П. Чорноморець. – К. : Дух і Літера, 2010. – 568 с.
- 128.Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
- 129.Шатковский Г. И. Сочинение и импровизация мелодий / Г. И. Шатковский. – М. : Советский композитор, 1991. – 88 с.
- 130.Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 198 с.
- 131.Шулин В. В. Искусство импровизации в джазе последней трети XX столетия: к проблеме звукоидеала : дис... канд. искусствоведения : 19.00.09. – теория и история искусства / Шулин Вячеслав Валерьевич. – СПб. , 2007. – 191 с.

- 132.Щербакова Т. Н. Импровизация как компонент творчества современного педагога / Т. Н. Щербакова // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 13–16.
- 133.Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. / Б. Л. Яворський. – М. : Сов. композитор, 1972. – 703 с.
- 134.Ямпольский И. Импровизация / И. Ямпольский // Музыкальная энциклопедия. – М., 1974. – Т. 2. – 508 с.
- 135.Adlung M. J. Anleitung zu der musikalischen Gelahrtheit. Erfurt, 1758.
- 136.Bailey Derek. Improvisation: its nature and practice in music. / Derek Bailey. Originally published Ashborune. – England: Moorland Pub. In association with Incus Recordc, 1980.
- 137.Berendt J. Kniha o jazze. Bratislava: Editio Supraphon, 1968. – 333 p.
- 138.Berendt J. Od raga do rocka. Wszystko o jazzie. – Krakow: Polskie wydawnictwo muzyczne, 1979. – 540 p.
- 139.Bruno Nettl. The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts. – University of Illinois Press, 1983. – 410 p.
- 140.Carl Philipp Emanuel Bach. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. 1. und 2. Teil. Reprint der 1. Auflage Berlin 1753 und 1762 (mit Ergänzungen 1787 und 1797), Juli 2008.
- 141.Carl Orff. Ein Bericht in Wort und Bild, 2 Aufl., Mainz, 1960.
- 142.Charles Darwin. M. A. On the Origin of Species (by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for life). – New Yourk: D. APPLETON AND COMPANY, 1859. – 440 p.
- 143.Coker J. Improvising jazz.- Prentice Hall inc., 1964.
- 144.Curt Sachs. The rise of Music in the Ancient World: East and West./ Sachs Curt. – Reprint of the W. W. Norton & Company, Inc., New York, 1943 edition.
- 145.E.Jaques-Dalcroze. Rhythm, Music & Education. — London, 1980.
- 146.Ferand E. Improvisation // Die Music in Geschichte und Gegenwart Bd 6 Kassel, 1957.

- 147.Ferand E Die Improvisation in der Musik Eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung Zurich, 1938.
- 148.Fo D. The Tricks of the Trade. Methuen Drama, Michelin House, 1991, London.
– P. 11.
- 149.Heidegger M. Platons Lehre von der Wahrheit. – Bern, 1947.
- 150.Mehegan Y. Yazz, Improvisation, Tonal and Rhythmic Principles.- New York, 1955. – 90 p.
- 151.Nestmann A. Improvisation // Zeitschrift für Musik. – 1931. – 761 p.
- 152.Hettl B. Thoughts on improvisation: a comparative approach / The Musical Quarterly, 1974. – № 1. – P. 34-41.
- 153.Riemann H Spontane Phantasietätigkeit und verstandesmäßige Arbeit / Jahrbuch der Musikbibliothek Peters, XVI, 1909.
- 154.Sorge G. A. Anleitung zur Fantasie, oder zu der schönen Kunst, das Clavier, wie auch andere Instrumente aus dem Kopfe zu spielen. S. 1. 1767.

РОЗДІЛ 2. ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК МУЗИЧНИЙ КОНСТРУКТ У СУТНІСНО-ВИКОНАВСЬКИХ ПОКАЗНИКАХ

2.1. Сутність, зміст та структура імпровізаційних навичок майбутнього учителя музики

В основі пошуку якісно нових технологій, способів та методів музичного навчання лежать істотні трансформації, що відбулися у музичному мистецтві за останній період його розвитку. Такі переосмислення здійснювались через призму цілого ряду зумовленостей, які виражались у прийнятті імпровізації як завершальної фази розвитку музичного мистецтва, збільшенні соціальної ролі музики та виконавця, підміні характеру музичної діяльності з активно-відтворюючої на імпульсивно-ігрову. На таких засадах формується нова художня техніка виконавця, яка передбачає обов'язкове формування у нього навичок імпровізації.

Так, у музичному навчанні однією із найважливіших проблем є формування у майбутніх учителів музики навичок музичної імпровізації. Знання та уміння імпровізації створюють зовсім інше відношення до виконуваних творів, значно зменшується час, необхідний для розучування нотного матеріалу, збільшується впевненість у собі на сцені, зростає творча ініціатива виконавця. Навички імпровізації дають можливість виконавцеві оволодіти швидкою реактивністю музичного мислення, адаптивністю до виконавських умов, стресостійкістю, а найголовніше – дають змогу позбавитися від «музичної німоти» і отримати дар музичної мови. Оволодівши навичками імпровізації процес виконання музичних творів набуває рис справжньої творчості і свободи.

Аналізуючи розвиток інструментального виконавства з'ясовано, що у поглядах на музичну навичку завжди існувала низка розбіжностей. Перш за все, вони були зумовлені особливостями і специфікою того чи іншого виду художньої діяльності (мова йде про виконавство, композицію та імпровізацію).

Так, розуміння виконавської навички впливало із специфіки виконавства і в цілому зводилося до тлумачення її як технічного засобу оволодіння

виконавською вправністю (не рідко ототожнюють із біглістю пальців) [66]. Виходячи із особливостей композиційної творчості, навички розглядалися як елементи прояву творчої уяви музиканта [12]. Тлумачення навичок імпровізації є відмінним від попередніх і виходило із специфіки музичної імпровізації (звідси розуміння навичок як налагодженої взаємодії слуху-рук-клавіш інструменту).

В результаті аналізу спеціальної літератури з інструментального виконавства [37; 91] нами з'ясовано, що тлумачення навичок імпровізації виходить за межі розуміння імпровізації як способу створення і виконання музики експромтом, натомість воно впливає із специфіки музично-імпровізаційної діяльності. Розглянемо, в чому ж полягає сутність останньої.

По-перше, сутнісна інтерпретація музично-імпровізаційної діяльності впливає із аналізу її двох компонентів – діяльності та імпровізації. Аналіз літератури з проблеми імпровізації [5; 6; 50; 51] показав, що її тлумачать як процес одночасного створення і виконання художнього образу. Діяльність розуміють як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якої суб'єкт задовольняє будь які свої потреби [46].

По-друге, розуміння музично-імпровізаційної діяльності впливає із аналізу сфери її застосування. Таким чином, імпровізаційна діяльність по великому рахунку, уособлює процес такої взаємодії виконавця з музичним інструментом, під час якої музикант досягає своєї мети через активну (імпровізаційну) дію. Отож, виходить, що імпровізаційна діяльність охоплює не лише сферу безпосередньої імпровізації (створення музики), але й виконавську та поведінкову сфери, а отже є втіленням усіх аспектів музичної діяльності, в яких музикант може проявити активну взаємодію із об'єктом (музичним інструментом) у вигляді імпровізаційної дії за значенням «раптом», «у цей момент».

Так, дія за значенням «виконати», яка лежить в основі всього музичного виконавства і виконавських навичок, в імпровізаційній діяльності поступається місцем «активному діянню». Активні процеси є основою для імпровізації і становлять основу її техніки.

У процесі виконання музикант мислить готовими звуками, пасажами, формами і стилем. Усі вони викладені на нотному папері, добре знайомі, закріплені і знаходяться у його голові. Така музична гра доведена до повного автоматизму, де час від часу включається свідомість. Це означає, що музикант у процесі виконання вивченої п'єси перестає активно мислити. Адже він давно завчив (на рівні автоматизму), куди потрібно перенести руку в конкретний момент і після чого зіграти той чи інший звук. Тому, варто виконавцеві на хвилину відволіктися від гри, як стається найгірше – виконавський процес втрачає свою цілісність: він переривається або взагалі зупиняється. Не рідко в таких випадках музикант не може активно включитися і продовжити виконання твору, його мисленнєві процеси не одразу можуть активізуватися. Можливо, частково, саме через обмеженість в активному діянні (через мислення) виконавець не має успіху на сцені. Його навчання і робота над музичними творами зводиться до того, що важливість мисленнєвих процесів ігнорується, а згодом атрофується тактильне м'язове відчуття.

Отже, виходячи із вище зазначеного, ми вважаємо, що цілісне розуміння поняття «навички імпровізації» стає можливим унаслідок аналізу музично-імпровізаційної діяльності та її основних складових частин – **«музична імпровізація»**, **«імпровізаційність»**, **«імпровізаційно-результативна дія»** та виявлення зв'язку між ними (Див. Додаток В).

Схематично її можна представити таким чином (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Музично-імпровізаційна діяльність

Джерело: розроблено автором

Складність дефініції ключового поняття полягає в тому, що на сьогоднішній день у спеціальній науковій літературі немає однозначного визначення поняття «музична імпровізація».

Аналіз наукових досліджень показав, що музичну імпровізацію науковці вивчали як жанр музичного мистецтва, як спосіб створення музики, як метод композиції, як творчий метод навчання. У музичному навчанні вагоме значення має вивчення імпровізації як способу дії (або способу створення музики), його тлумачать як одночасне спонтанне створення і виконання художнього задуму.

Як ми вже згадували у попередньому розділі, в музичній педагогіці імпровізація вважається одним із видів художньої діяльності музиканта, поруч із виконавством та композицією [57]. Однак, варто зважити на те, що у порівнянні із виконавством та композицією, імпровізація потребує більш активної дії і взаємодії, яку можна відобразити наступним чином: слух-рука-клавіша інструменту.

Нагадаємо, що в основі імпровізації лежить не пасивна, а активна дія. У процесі *виконання* конкретного твору головною є дія за значенням «виконати», тобто виконувати чужу волю. Музикант цілком свідомо, за допомогою рук і клавіш реалізує (або втілює) художній задум композитора (виконує чужу волю), який від самого початку був метою всієї роботи над твором. Звідси і назва такої діяльності – *виконавська*. В імпровізації ж музикант працює в реальному часі, тут і тепер, він не є виконавцем чужої волі, натомість реалізує власні творчі імпульси, потреби та потяги. Таким чином, імпровізація як вид музичної діяльності, не несе в собі місію виконати «чужу волю», а навпаки, вона можлива лише за умови наявності власної волі до творчості (яку педагог К. Мартінсен у своїй праці вдало найменував «звукотворчою волею») [52].

Ми пропонуємо розглядати «імпровізацію» з позиції музичного виконавства, що дозволяє розширити межі досліджуваного явища і більш детально з'ясувати її сутність. Таке розуміння імпровізації виходить за рамки слухо-моторного відтворення і позбавляє вузького розуміння її як вдалої гри на слух. Вона має місце безпосередньо у виконавському процесі і втілюється через

засоби художньої інтерпретації та регулювання власних станів, в основі яких лежить активна дія (або ланцюжок дій). Загалом, слідуючи такій позиції, *імпровізація у музичному виконавстві* уособлює *вид художньої діяльності, в основі якого лежать «імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія» як способи створення, художнього перевтілення музики та саморегуляції власних дій у виконавському процесі*. Далі розглянемо, якою ж є модель імпровізації у музичному виконавстві згідно вищеописаній гіпотезі.

Розглядаючи модель імпровізації у музичному виконавстві, ми опираємося на дослідження науковця Д. Кірнарської. Вивчаючи проблеми творчості і феномена таланту та обдарованості, автор розглядає «талант» (обдарованість) як мультиплікативну модель, що передбачає тісну взаємодію і рівнозначність усіх елементів цього поняття без виключення хоча б одного з них. Якщо хоч один із компонентів процесу буде дорівнювати нулю, то при помноженні на нього всі інші переваги втратять будь яку цінність [35].

З огляду на те, що більшість дослідників зійшлися у розумінні процесу імпровізації і розглядають його як послідовність таких ланок: поява творчого імпульсу, реакція на нього, вибір засобів художньої мови (С. Мальцев, О. Маклігін), спробуємо вилучити хоча б одну із них. Припустимо, що на основі внутрішніх переживань у музиканта з'явився творчий імпульс, але він не в змозі його приборкати, оскільки не має належної швидкої реакції на нього. Таким чином елемент «реакція» випадає із цілісного ланцюжку, а замість нього одразу здійснюється вибір художніх засобів втілення цього імпульсу. Як результат – невдале втілення ідеї, яке супроводжується внутрішньою несвободою.

Інший приклад може бути таким, коли в процесі музикування у музиканта з'явився творчий імпульс, і відбулася уявно-чуттєва реакція на нього, однак він не в змозі втілити його практично. Такі ситуації трапляються тоді, коли у арсеналі музиканта недостатньо засобів художньої виразності. Музикант не володіє музичним інструментом на достатньому рівні, тому не може одразу практично відтворити те, що чує внутрішнім слухом. Всі наведені приклади свідчать лише

про одне, що модель імпровізації є мультиплікативною, а отже такою, яка не допускає вилучення або не доопрацювання хоч одного із її компонентів.

Спробуємо віднайти спільну для нас модельну мультиплікативність й у визначенні нашого розуміння імпровізації у музичному виконавстві. Як ми попередньо з'ясували, в основі імпровізації у музичному виконавстві лежать творчо-перетворювальні дії, які уособлюють способи створення, художньої обробки музики і саморегулювання під час виконавського процесу. Виключення хоча б однієї із творчо-перетворювальних дій не забезпечать цілісного сприйняття імпровізації у музичному виконавстві, а продемонструє лише окремі аспекти прояву імпровізації (чи то в якості гри на слух, чи то в якості вдалої саморегуляції на сцені). Лише за умови урахування всіх елементів імпровізації, її модель сприйматиметься повноцінною.

Отже, у даному випадку ми можемо говорити про те, що модель імпровізації у музичному виконавстві є мультиплікативною і виключення хоча б одного із її елементів (вищезазначених творчо-перетворювальних дій) не забезпечуватиме її комплексну реалізацію у музичному виконавстві.

Отож, визначивши сутність музичної імпровізації і розуміючи її не просто як вид художньої діяльності у якості створення музики, а як такий, в основі якого лежать способи художнього перевтілення музичного тексту, для визначення сутності навичок імпровізації не менш важливим виступить також поняття *імпровізаційності*.

Аналізуючи наукову термінологію, ми можемо часто спостерігати явище, коли у понять-феноменів існують близькі за назвою похідні поняття-двійники, які часто запозичують якусь їх частину і виражають властивості або риси (часто постають у формі прикметників, прислівників). У психології, наприклад, такими поняттями є суб'єкт та суб'єктність, у музичному виконавстві – це музичний стиль та стильність гри та ін. До такого типу понять-двійників відносяться важливі для нас «імпровізація» та «імпровізаційність».

Звертаючись до різниці між поняттями суб'єкт та суб'єктність зазначимо, що вона полягає у наступному. Суб'єкт виступає вищим проявом особистості; це

людина на вищому рівні творчої активності; це *самостійна* особистість, яка прагне піку самовираження [70, с. 421 – 422]. Звертаючись до категорії суб'єктності, психологи (праці І. Беха [7], А. Брушлінського [3], Г. Костюка [42], О. Леонтьєва [46], С. Рубінштейна [77], В. Татенка [80]) визначають її як *характеристику цілісної особистості*, що віддзеркалює її креативність, тобто постійне перебування у творчому пошуку, прагнення досягати акме у сфері, найближчої до її здібностей та цінностей.

У музичному виконавстві, поряд із поняттям виконавський стиль часто використовують вислів «стильність виконання» [19]. На перший погляд, обидва поняття є практично однаковими, адже складають одні й ті ж сполучення слів, однак, вони є зовсім різними за своїм змістом, значенням, та умовами використання. Оскільки стиль уособлює певну сталу систему індивідуальних особливостей, рис та виконавських характеристик, стильність виконання демонструє те, яким є цей процес.

Щодо понять «імпровазіція» та «імпровазіційність», то у музичному мистецтві вони часто вживаються синонімічно. Не рідко музиканти ототожнюють імпровазіцію із імпровазіційністю, що в результаті призводить до неправильного тлумачення обох понять.

Аналіз музичних термінологічних словиків [57] та словників з естетики [28; 41] доводить те, що в літературі ми не знаходимо чіткого формування визначення імпровазіційності, але у практиці музичної гри кожен виконавець так чи інакше стикається з нею. Перш за все, розуміння терміну «імпровазіційність» вказує на особливу якість музики, деякі риси її змісту і форми, ефект підкресленої безпосередності вислову, схильність до яскраво ненормативної структури тощо, які є типовими для суттєвих імпровазіцій, але можуть зустрічатися при особливих художніх задачах та за їх межами. Так, часто спостерігаючи гру виконавця, ми можемо підмітити, з якою легкістю, свободою він виконує той чи інший музичний твір. У таких випадках можна говорити про те, що його процесу виконання притаманна імпровазіційність (віртуозність, безпосередність).

У музичній літературі термін «імпровізаційність» використовується тоді, коли мова іде про широке коло явищ: від давніх фольклорних наспівів і награвань, до сучасних джазових композицій. Часто імпровізаційність використовують у змалюванні фольклорної музики, зокрема її основних ознак (усність викладу, імпровізаційність виконання, варіативність форм). Окрім фольклору, зацікавлення імпровізаційністю свого часу проявилось у неокласицизмі (Стравінський, Барток), експресіонізмі (Шенберг), джазовій музиці, естрадному музикуванні [8].

Говорячи про імпровізаційність як специфічну рису, очевидним є те, що вона народжується безпосередньо у процесі виконання і зберігає себе постфактум. К. Черні свого часу часто згадував, «що добре вивчений на пам'ять твір може бути виконаний із такою свободою і легкістю, що виконання стає схожим на імпровізацію» [87, с. 120].

Отже, ми вважаємо, що для визначення сутності навичок імпровізації недостатнім є лише врахування процесу імпровізації, натомість важливим є врахування специфіки імпровізаційності. Подібно імпровізації, яка є вищим проявом активності музиканта, імпровізаційність виступає найвищою ознакою майстерності виконавського процесу, що створює ефект виконавської свободи на сцені. Тому ми з легкістю можемо ототожнювати її із свободою, яка в кінцевому результаті навчання є найвищим рівнем майстерності для музиканта.

Третім компонентом, без якого неможливе цілісне розуміння поняття навичок імпровізації, є *«імпровізаційна дія»*, яка є прямим втіленням процесу виконавської саморегуляції. Розглянемо детальніше, в чому полягає її сутність.

Музично-виконавська діяльність має свою специфіку і особливості. Специфічність умов музично-виконавської діяльності виражається у необхідності концертування (музикування) на публіці і публічного оцінювання, що для більшості музикантів є фактором емоційного і фізіологічного напруження. Успішна концертна діяльність великою мірою залежить від уміння регулювати свої емоційні стани та поведінку. Особливо цінною стає здатність регуляції у

процесі виконання, яка не рідко виражається у можливості діяти раптово, швидко, оперативно.

Уміння швидко зреагувати на непередбачувані, не рідко стресові обставини і привести до порядку свій психо-емоційний стан, а також здатність врегулювати сам виконавський процес у широкому сенсі виражається як вміння саморегуляція музиканта, котра реалізується через вміння імпровізаційно діяти.

Так чи інакше, але з потребою імпровізаційно діяти стикається у своїй діяльності кожен виконавець. Під імпровізаційною дією ми розуміємо здатність до саморегуляції виконавського процесу і власних психо-емоційних станів на сцені. Бувають випадки, коли музикант виконуючи музичний твір раптово забуває нотний текст чи випадково «злітає з клавіш» і губиться на сцені. Часто якісь внутрішні переживання чи стреси, емоціогенні ситуації, заміна музичного інструменту (на якому він ні разу не грав до цього) породжують у грі великі негаразди, що негативно впливають на кінцевий результат виступу. Однак, музикант, який здатний швидко оцінити подібну ситуацію, миттєво зреагувати і обрати конкретний план дій на врегулювання ситуації, дає можливість сказати, що у нього високий рівень саморегуляції і діяв він імпровізаційно.

Імпровізаційна дія як вияв саморегуляції є важливим аспектом професійної діяльності музиканта. Це здатність керувати власною поведінкою і психічним станом для того, щоб оптимальним чином діяти у складних ситуаціях. Що ж стосується музично-виконавської практики, то в руслі цієї діяльності феномен саморегуляції найчастіше розглядається в контексті проблеми сценічного хвилювання, вміння переборювати негативний вплив стресу на якість виступу музикантів. Його пов'язують із формуванням виконавської надійності, концертної витримки, артистизму музикантів [36; 91]. У музично-виконавській практиці саморегуляція дозволяє досягати оптимального емоційного стану, контролювати і коригувати активність музично-виконавської техніки.

Для виконавця саморегуляція власної поведінки на сцені і діяльності є однією із найголовніших факторів успіху. Адже, як би віртуозно не перебирали музичні клавіші його пальці, без уміння бути емоційно-гнучким і пластичним (а

це якраз проявляється через умілу саморегуляцію) така майстерність нічого не варта. Музикант не зможе виступати на сцені, оскільки найдрібніша стресова ситуація (новий музичний інструмент, яскраве освітлення) можуть спровокувати невдачу. Великі музиканти-педагоги не раз згадували про ситуації на сцені, коли їм бракувало вмінь емоційно-психологічної саморегуляції. (наприклад, видатний педагог-музикант Г. Коган) [36].

Вочевидь, сцена часто спонукає виконавця до того, щоб «імпровізаційно діяти», що у нашому розумінні рівнозначно дії «активно мислити». В основі будь якої імпровізаційної дії лежить швидка реакція або відгук. Фактично, дія стає імпровізаційною лише через те, що спрацьовує імпровізаційна реакція на запит.

Не дарма великі педагоги-музиканти часто згадують про важливість у виконавця уміння імпровізаційно відгукнутися на механічні і акустичні риси інструменту, концертного залу. Зокрема, про явище імпровізаційного відгуку згадує педагог С. Савшинський у своїй книзі «Пианист и его работа» [78, с. 4]. Відгук – це не що інше, як реакція, і він може проявлятися по різному, як на психо-емоційному рівні так і на фізіологічному. Таким чином, між відгуком та реакцією можна поставити знак рівняння.

Поняття «відгук» практично не вживається педагогами-практиками, його заміняє інший популярний термін – імпровізаційна реакція. Хоча ці поняття є синонімічними і близькими, доля відмінності у них є. Імпровізаційний відгук є більш глибоким терміном за своїм змістом і сягає внутрішніх глибин людини. Тоді як реакція є чисто фізіологічним терміном і передає стан організму людини. Відгук частково виходить із душевних глибин. Реакцію можна визначити як фізичну дію організму, тіла, а відгук – духовну. Будемо відштовхуватися від фізіологічної та духовної природи цих двох явищ. Часто кажуть «не помітив» на відміну від «не бачив». Цим й відрізняють фізичне «бачення» від психічного «побаченого», яке пов'язане з усвідомленням і емоційною реакцією на видиме.

Таким чином ми маємо змогу говорити про те, що імпровізаційний відгук музиканта виходить із внутрішнього розвитку його музикальності (його смаків, цінностей, уподобань, інтересів, потреб тощо).

Проаналізувавши імпровізаційну діяльність і основні її складові, ми змогли визначити сутність навичок імпровізації в інструментально-виконавському процесі. Надалі, для визначення *структури* досліджуваного поняття, ми будемо виходити із наступної позиції.

Для визначення структури імпровізаційних навичок важливе значення відіграє явище інструментально-виконавської свободи. Останнє потребує більш детального роз'яснення, що дозволить аргументувати подальше визначення структурних компонентів імпровізаційних навичок.

Аналіз вивчення проблеми свободи у музичному виконавстві, який був описаний у попередньому підрозділі дослідження (підр. 1.2.), показав, що вона є невіддільною від техніки музиканта. Там, де існувала проблема вільного виконання, завжди виникала необхідність у формуванні певної техніки (зокрема музичних навичок). Тому, залежно від видів виконавської техніки, розрізняли виконавську, творчу та психологічну свободу. Виконавська свобода уособлювала формування виконавської техніки, творча свобода – художньої техніки (або творчу самореалізацію), а психологічна – техніку саморегуляції. Сьогодні, у зв'язку із появою нової художньо-імпровізаційної техніки, ми можемо говорити про існування нового виду свободи, а саме – інструментально-виконавської свободи. В її структуру входять виконавська свобода із досконалою виконавською технікою, творча свобода із здатністю до самореалізації, психо-емоційна свобода із умінням саморегуляції власної поведінки та станів.

Якщо детально проаналізувати явище інструментально-виконавської свободи, то можна спостерігати, що вона реалізується на таких рівнях: операційному, творчому та психофізіологічному. Операційний рівень забезпечує наявність добре сформованих виконавських навичок, які демонструють технічну свободу. Творчий рівень забезпечує свободу самовираження, здатність до проявів креативності та творчої гнучкості. На психофізіологічному рівні свобода проявляється як здатність до вільного регулювання власних станів і характеризується наявністю таких критеріїв як психоемоційна стійкість,

сформована стресостійкість, сценічна витримка, швидка адаптивність, емоційно-вольова стійкість, емоційна гнучкість.

У зв'язку із вищесказаним, можна провести наступні спільні паралелі між навичками імпровізації та інструментально-виконавською свободою. По-перше, в навичках імпровізації та в інструментально-виконавській свободі спільним є те, що в їх основі лежить одна й та сама виконавська властивість (по-різному названа) – імпровізаційність (у першому випадку) і свобода (у другому). По-друге, імпровізація у навичках виступає як спосіб дії; творча свобода також уособлює спосіб дії (можливість діяти творчо). Варто зауважити, що інструментально-виконавська свобода не є чимось анархічним, хаотичним, вседозволенним, вона несе в собі такі риси, як відповідальність, надійність, стійкість, гнучкість, варіативність. Цим вона в точності нагадує навички імпровізації. Отже, на основі вищесказаного, ми можемо стверджувати, що в широкому розумінні навички імпровізації – це навички інструментально-виконавської свободи.

Схематично це представлено на Рис. 2. 2. (Сутнісна структура навичок імпровізації).

Отже, виходячи із розуміння музично-імпровізаційної діяльності, а також її складових частин – «музична імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційно-результативна дія», ми визначаємо навички імпровізації майбутнього вчителя музики як ***особистісне новоутворення, що зумовлює здатність створювати музику експромтом, художньо-перетворювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес. В їх основі лежить інструментально-виконавська свобода.***

На основі розуміння навичок музичної імпровізації як комплексу творчо-перетворювальних способів дій, в основі яких лежить інструментально-виконавська свобода, ми можемо визначити наступні структурні блоки нашого провідного поняття: ***навички слухо-моторного відтворення, навички творчого прочитання музичних творів, навички психо-емоційної саморегуляції.*** Всі ці блоки в комплексі реалізуються як ***інструментально-виконавська свобода*** виконавця.

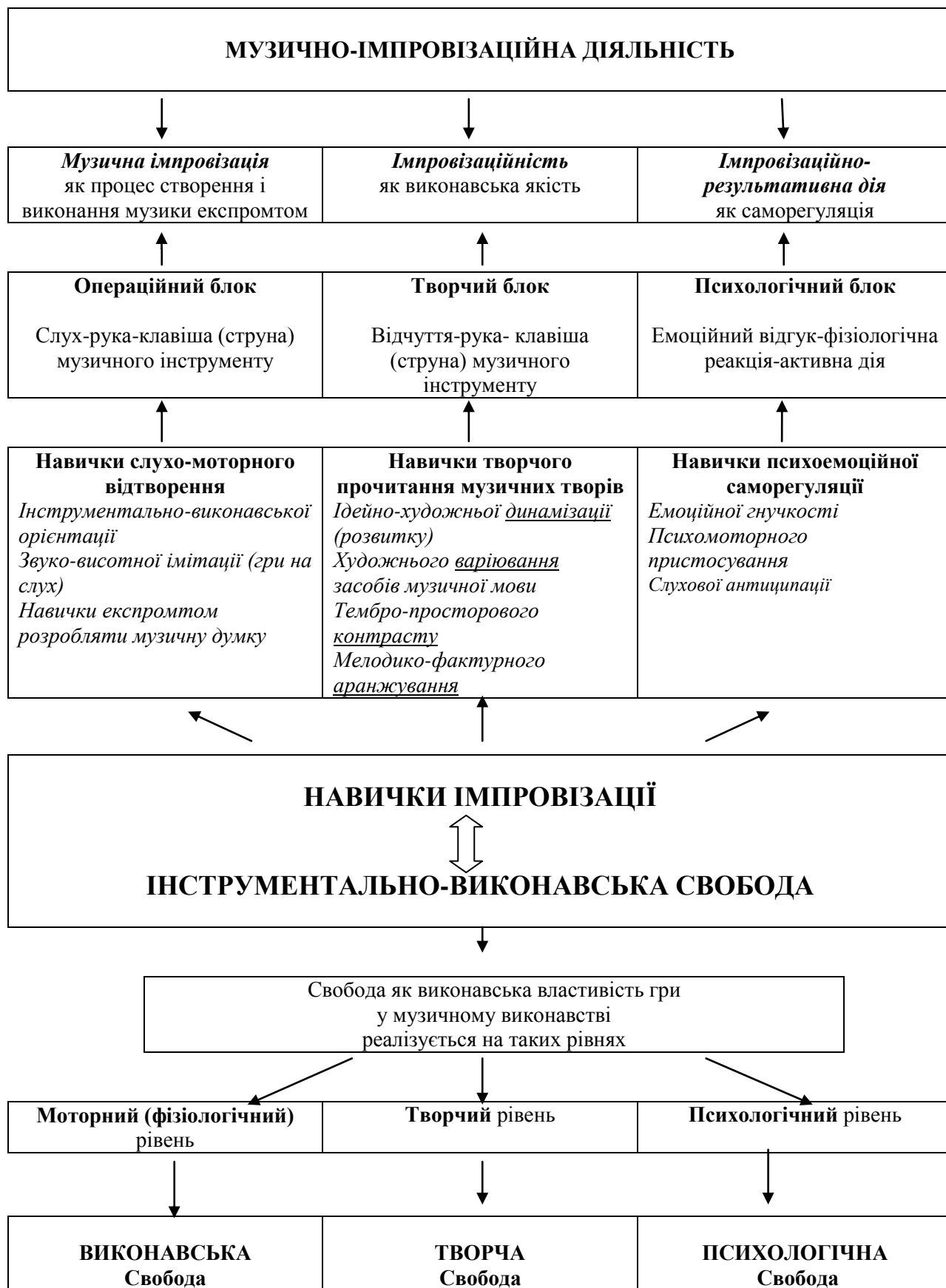


Рис. 2. 2. Сутнісна структура навичок імпровізації майбутнього вчителя музики
Джерело: розроблено автором

Відомо, що в музичній діяльності здібності людини проявляються нерівномірно, вибірково. Одні проявляють себе успішно в композиції, інші – у сольному виконавстві, треті – в концертмейстерській роботі. Одним учням легко дається заучування п'єси напам'ять, вони воліють рідко заглядати в ноти. Інші, навпаки, з величезним задоволенням працюють по нотах і з небажанням грають музику на пам'ять. Те ж саме спостерігається і в такому специфічному виді художньої діяльності, як музична імпровізація.

Серед музикантів, які опанували імпровізацію, досить багато стихійно володіють деякими прийомами такої гри. Проте їх гра виглядає формальною. Вона замикається в основному на конкретних шаблонах і обмежується установкою на рухово-технічній стороні виконання. У підсумку звуковий образ, а з ним і художній зміст імпровізації, залишається в тіні або зовсім не береться до уваги. На сучасному етапі до вивчення навичок імпровізації слід підходити через практику музикування і розглядати їх виходячи із вільних форм музикування, в основі яких лежить свобода творчого самовираження.

Для більш детального з'ясування сутності навичок імпровізації розглянемо окремо кожен із визначених блоків (навички слухо-моторного відтворення, навички творчого прочитання музичних творів, навички психо-емоційної саморегуляції).

Навички слухо-моторного відтворення є першим і важливим структурним блоком цілісного розуміння навичок імпровізації. Схематично навички слухо-моторного відтворення реалізуються виконавцем як «чую-граю», а зовнішньо можуть сприйматися як вдала гра на слух. Даний блок навичок включає такі складові:

- *навички інструментально-виконавської орієнтації (читання з листа, транспонування, модуляція),*
- *звуко-висотна імітація (гра на слух),*
- *навички експромтом розробляти музичну думку.*

У цілому, навички слухо-моторного відтворення відображають ті дії, операції, які здійснюються на основі міцної і оперативної взаємодії слуху, руки і

музичного інструменту (клавіші, струни тощо), коли виконавець здійснює цей процес без зайвих зусиль. Такі дії реалізуються як вправне читання з листа, навички транспорту, модуляції, а також гри на слух (або навички звуко-висотної імітації). Здатність експромтом розробляти музичну тему являється найвищим проявом даної слухо-моторної співпраці слуху із моторикою музиканта.

Існує певна ієрархія навичок слухо-моторного відтворення, яку можна побачити, висловившись словами геніального поета Й. Гете, «матеріал бачить кожний, зміст знаходить лише той, хто має з ним щось спільне, форма залишається таємницею для більшості» [Цит. за: 81, с. 142]. Так, читати з листа (цитата «матеріал бачить») може навчитися кожен, модуляцію можуть освоїти ті, хто мають необхідні знання для цього та практику (цитата «зміст знаходить лише той, хто має із ним щось спільне»), а вміти розробляти експромтом будь-яку музичну тему – можуть одиниці (цитата «форма залишається таємницею для більшості»). Навички експромтом розробити будь яку музичну думку є найскладнішим елементом у даному блоці й потребують складної підготовки.

З однієї сторони, визначені складові компоненти цього блоку навичок виходять із специфіки сучасного інструментального музикування, де всі його види (гра і читання з листа, імпровізація, акомпанування і ансамблева гра, імпровізації, підбір по слуху і транспонування та ін.) також вибудовуються за певною ієрархією складності, взаємопов'язані і підпорядковані один одному.

З іншої – у структуру імпровізації органічно входять і гра на слух, і транспонування, акомпанування на основі заданих або вільних гармонічних, фактурних і жанрових установок (за дослідницею І. Заволжанською) [29]. Тож навички транспортування, гармонізації є обов'язковими елементами імпровізації, вони необхідні для подальшого розвитку імпровізаційної майстерності і передують формуванню навичок звуко-висотної імітації (гри на слух) та навичок розробки музичної теми експромтом.

В імпровізації, так само як і у виконавстві, важливе значення має зв'язок слуху із музичним інструментом. Велика натренованість слуху і пальців дає можливість швидко реалізовувати художні ідеї, значно полегшує виконавський

процес, знімає зайве фізичне напруження. Очевидним є той факт, що налагоджена взаємодія слуху з інструментом забезпечує виконавцеві не що інше, як повноцінну м'язову свободу, на важливість якої так часто вказують музиканти-педагоги (І. Назаров). Доведене до автоматизму уміння швидко відтворювати музичні фрагменти, музику, що звучить (або відчуваєш), у цілому дає можливість відчуття виконавської свободи виконавського апарату. На основі технічної незалежності виконавець отримує можливість повністю зосередитися на вибудовуванні в часі і просторі логіки розгортання музичної ідеї, тобто цілком сконцентруватися на наповненні інтерпретації чи саморегуляції негативних емоціогенних проявів під час гри [59, с. 169].

Свого часу К. Черні писав про те, що для уміння імпровізувати необхідно володіти не тільки *природною обдарованістю* (яка виявляється в ранньому віці і проявляється у винахідливості, живій уяві, хорошій музичній пам'яті, швидкому «польоті» думок, сприятливій фізіології виконавського апарату і т.п.), основним знанням всіх розділів гармонії (особливо модуляції), але й володіти виконавською довершеністю гри (віртуозністю) [87]. Під повною завершеністю педагог мав на увазі важливість величезної натренованості пальців у всіх труднощах, у всіх тональностях і взагалі у всьому, що необхідне хорошому, приємному, витонченому виконанню. Ми вважаємо, що К. Черні говорить про важливість натренованої слухо-моторної взаємодії, оскільки всі найкращі задуми виконавця залишаються безплідними, якщо виконавський апарат не в змозі відтворити їх з легкістю і впевненістю справжнього художника.

В основі навичок слухо-моторного відтворення лежать слухові, тактильні та кінестетичні відчуття. Саме налагоджена координація слуху та моторики призводить до формування високорозвиненої виконавської тактильної навички.

У цілому, описаний блок навичок слухо-моторної взаємодії формується у музиканта на першому етапі навчання. Часткова або не повна його сформованість не дозволить добре вправлятися в мистецтві імпровізації і створить очевидний бар'єр між музикантом та інструментом.

Другим структурним блоком ми визначаємо навички творчого прочитання музичних творів, які у широкому розумінні демонструють активні творчі дії виконавця, що проявляються у вигляді гнучкості, варіативності у грі, креативності у виборі художніх засобів тощо.

Зауважимо, що визначення даного блоку навичок зумовлене, по-перше, особливостями тлумачення сутності навички як психологічного явища, по-друге, специфікою імпровізаційності як своєрідної виконавської властивості. Обґрунтуємо свою думку.

В результаті аналізу психологічної літератури з'ясувано, що навичка не обов'язково є автоматизмом, або ж їй притаманна змінність, гнучкість (А. Пуні [72], М. Левітов [45], Є. Ільїн [31]). Так, С. Рубінштейн говорить про те, що «навичку ні в якому разі не можна розглядати як сталу сукупність фіксованих рухів, які скріплені між собою лише часовими умовно-рефлекторними чи асоціативними зв'язками. Всередині своєї стійкості навичка зберігає деяку змінність, більшу чи меншу гнучкість. При цьому ці дві протилежні характеристики навички повинні розглядатися у єдності. При формуванні навички не можна недооцінювати ні в практичному, ні в теоретичному плані вагомої ролі як гнучкості, пластичності, варіативності, так і відносної стійкості» [77, с. 614]. Дана ознака (єдність стійкості та варіативності) є важливою і має дотичність до розуміння нами навичок імпровізації, оскільки вони не є механічно сталими, а в їх основі лежить варіативність, гнучкість, креативність, одним словом – творча свобода.

Психологи А. Пуні та М. Левітов також виступали проти розуміння навички як повноцінного автоматизму. Так, наприклад А. Пуні писав, що на різних фазах формування навички (в міру автоматизації) завчена дія не перетворюється у безсвідому, а усвідомлюється по іншому [72]. Таке усвідомлення несе в собі приховану варіативність, яка лягає в основу творчого блоку навичок імпровізації.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що психологи схильні виділяти вагомими ознаками навички не лише автоматизм, але й такі як *якість, змістовність, єдність автоматизму і міра свідомості, гнучкості і стійкості.*

Таким чином, представлений блок навичок відповідає за творчу складову цілісного розуміння навичок, в основі яких лежать творчі способи дії.

Реалізацію даного блоку навичок можна представити наступною схемою: *відчуваю-уявляю-граю*. В їх основі і формуванні важливу роль грає не просто уява як така, а уява як творчий тезаурус, у якому зберігаються усі ті художні ідеали, інтереси, виконавські образи, музичні смаки і тяжіння музиканта, які він накопичив протягом свого музичного досвіду. У подальшому, творчий тезаурус визначає основу для формування імпровізаційного стилю музиканта. Тому творча уява виконавця повинна постійно поповнюватися широким колом художніх елементів, від яких у майбутньому залежить здатність до творчого прочитання музичних творів.

В основі навичок творчого прочитання музичного твору лежить імпровізаційність як вияв творчої свободи. Імпровізаційний початок є невід'ємною частиною будь якого виконання, адже творчий процес є експериментальним на кожному етапі його розвитку. І на кожному етапі – це не стільки наслідування вже наявним планам і намірам, скільки природно створений відступ від них. У таких моментах на кожному кроці виникає щось непередбачуване самим автором, тому логічно, коли виконавець щось змінює у своїй грі. Така зміна проявляється у вигляді художньої варіативності, що лежить в основі навичок творчого прочитання.

Аналізуючи розвиток музичного мистецтва, зауважимо наступний факт. У музичному виконавстві творче прочитання музичних творів завжди мало місце у техніці музиканта, і стосувалося питань художньої інтерпретації [43]. Слідуючи авторській концепції музичного твору, виконавець так чи інакше вибудовував власний підхід і розуміння художнього задуму, вправно зміщуючи художньо-динамічні акценти, обираючи зручніші для себе засоби виразності тощо. При цьому таке виконання набувало ознак вторинності. Остання несла в собі риси другорядності, непрямой спорідненості із першоджерелом, похідної дії, що за великим рахунком можна назвати – варіативністю.

У сучасному музикуванні творче прочитання музичних творів не є однозначним явищем, і здебільшого стосується техніки створення вокально-інструментальних кавер-версій.

Поняття «**кавер**», (з англ. *cover* – обкладинка, вкривати, оббивати, ховати) у популярному обігу серед музикантів вживається для назви будь-якої нової інтерпретації пісні, вокального синглу, який зрештою перетворюється у кавер-версію.

Кавер-версія (як і художня інтерпретація) є вторинною музичною композицією і більш точно тлумачиться як музична композиція (часто відома) у виконанні іншого музиканта чи колективу. Таким чином, «кавер» у сучасній естраді відрізняється від оригіналу різними стильовими та гармонічними змінами або варіаціями тексту. Часто зовні кавер-версію ми можемо сприймати як зімпровізовану відповідно до настрою, душевних поринань чи ситуації музичну композицію. Адже не рідко музиканти переспівують пісні один одного, так само як колись відомі музиканти перегравали твори один одного з можливістю привнесення різних видозмін. Така варіативність (або іншими словами – каверність) є втіленням сучасної імпровізаційної техніки музиканта і лягає в основу навичок творчого прочитання музичних творів.

Важливо відмітити, що кавер є сучасним уособленням стародавніх імітацій, канону, транскрипції, інтерпретації, інструментальної обробки, аранжування, що в сумі реалізуються як кавер-техніка.

Виходячи із техніки сучасного музикування та композиції, сьогодні не є актуальним використовувати варіювання чи мелодико-фактурні зміни як поодинокі художні прийоми виконавця, натомість видається цінною їх вміла інтеграція і втілення у нову творчо-перетворювальну техніку, яка уособлює появу цілісного, нового і творчого бачення та перевтілення музичного образу за рахунок покриття уже існуючого варіанту новими, індивідуально вибраними засобами музичної виразності.

Отже, навички творчого прочитання музики у сучасному музикуванні уособлюють техніку створення каверів (або **cover making**), яка включає :

- навички ідейно-художньої динамізації (розвитку),
- художнього варіювання засобів музичної мови,
- тембро-просторового контрасту,
- мелодико-фактурного аранжування.

Серед сучасного естрадного виконання великої популярності набуває техніка аранжування. Останнє визначають як гармонічні, фактурні зміни під час гри [15]. У джазовій музиці аранжування тісно пов'язане із імпровізаційним стилем гри, а в популярній музиці його техніка здійснюється як створення інструментального супроводу до мелодії пісні для різного складу виконавців.

Художнє варіювання є компонентом структури імпровізації і уособлює ладові, тональні зміни; зміну регістру; різні варіанти ритмічної, мелодичної та гармонічної фігурації.

Третій, психологічний блок навичок імпровізації містить навички психо-емоційної саморегуляції.

Перш за все, цей блок навичок виходить із специфіки виконавської діяльності і в широкому значенні демонструє здатність «імпровізаційно діяти». Виконавська діяльність – це завжди експериментальний процес, який включає елемент творчої несподіванки і передбачає наявність стресових емоціогенних ситуацій. Тому для виконавця важливо вміти швидко і влучно справлятися із власною поведінкою та станами, коригувати виконавський процес.

Визначаючи даний блок навичок імпровізації як навички психо-емоційної саморегуляції, ми не маємо на меті розглядати безпосередньо процес саморегуляції. Від саморегуляції як психологічного процесу ми беремо лише окремі її властивості, що уособлюють здатність «діяти миттєво». Розглянемо детальніше, у чому ж проявляються ці властивості.

В основі саморегуляції лежить активна дія, яка забезпечує регуляцію музично-виконавської діяльності, усуває внутрішні труднощі, неузгодженість психічних складових, мобілізує особистісні резерви, забезпечуючи єдність зовнішньої і внутрішньої сторін діяльності музиканта [64]. За великим рахунком, цінність цієї дії полягає у тому, що вона є раптовою, оперативною, адже

зумовлена непередбачуваними факторами. Музикант ніколи не знає наперед, коли йому доведеться імпровізаційно діяти. В одних випадках йому приходится проявити психо-емоційну гнучкість поведінки, а в інших швидко адаптуватися до нових імпровізаційних умов.

Отже, у визначенні третього блоку навичок імпровізації як психологічної та емоційної саморегуляції у нас відбувається підміна понять – «імпровізаційна дія» на «саморегуляцію». У нашому баченні, діяти імпровізаційно – це і є оперативно врегулювати стан, поведінку чи дію. Обґрунтуємо свою думку.

У психологічній літературі термін «саморегуляція» використовується у значенні «управління собою», «управління власними діями та вчинками» [70, с. 385]. Таким чином, психологи розрізняють саморегуляцію поведінки, саморегуляцію станів (психо-емоційну) та саморегуляцію діяльності (психо-фізіологічну) [64]. Особистісну саморегуляцію (яка включає поведінку та стан) розглядають як усвідомлену активність особистості, спрямовану на приведення внутрішнього стану у відповідність із зовнішніми умовами для оптимального досягнення поставлених цілей. Саморегуляція діяльності представляє собою інструмент корекції запланованих програм, цілей при зміні зовнішніх або внутрішніх умов.

У музичному виконавстві саморегуляція вивчалась як внутрішня активність музиканта, що забезпечує досягнення результату за допомогою психічних засобів (самоконтролю, вольових якостей, тощо) [10]. Не рідко проблеми саморегуляції стосувались регуляції музично-виконавського процесу, і досліджувались представниками психотехнічного напрямку як «розумова техніка» музиканта, «техніка, зосереджена у мозку» (Т. Лешетицький, Й. Гофман, Ф. Бузоні), «звукотворча воля» (К. Мартінсен) [17].

Психологи схильні розглядати систему саморегуляції поведінки за такою схемою: виникнення реакції – організм, який відчуває потребу, кінець реакції – задоволення такої потреби, тобто придбання корисного адаптаційного результату [46].

Імпровізаційна дія у нашому розумінні також здійснюється за подібною схемою і являє собою ланцюжок таких послідовних дій: емоційний відгук – фізіологічна реакція – виконавська дія.

По-друге, саморегуляція як психологічний процес та імпровізаційна дія – обидва явища передбачають всередині себе наявність певного еталону (ідеалу). У першому випадку наявність еталону передбачена через самоконтроль, який є складовою частиною саморегуляції. У другому – художня (образна) імпровізація передбачає наявність образу, ідеалу.

Наведені факти дають підстави говорити про саморегуляцію як імпровізаційну дію.

Загалом, навички саморегуляції у музично-виконавській діяльності – це такі дії, які дозволяють завчасно здійснювати зрозумілий і організований вплив суб'єкта на свою психіку, стани для трансформації їх характеристик у потрібному напрямку.

Імпровізаційно діяти можна по різному, залежно від ситуації і засобів дії. Вона може бути спрямована на регуляцію власного стану, поведінки або діяльності. Можна проявити емоційну стійкість під час невдач на сцені, або психо-фізіологічну адаптивність до нового музичного інструменту. Отже, залежно від способів імпровізаційного впливу, а також на основі визначених психологами видів саморегуляції (станів, поведінки, діяльності), ми можемо виділити наступні елементи навичок психо-емоційної саморегуляції:

- *навички емоційної гнучкості* (як саморегуляція станів);
- *навички психо-моторного пристосування* (як саморегуляція поведінки);
- *навички слухової антиципації* (як саморегуляція діяльності).

Зовнішньо блок навичок психо-емоційної саморегуляції реалізується як здатність музиканта долати стресові ситуації. Як приклад, можна згадати незадоволеність А. Рубінштейна своїм учнем, коли той, забувши якесь місце або заплутавшись, зупинявся, переривав своє виконання, і не вміючи володіти собою, впадав у повну розгубленість. «Коли ж учень у таких випадках не втрачав присутність духу, так або інакше виходив із труднощів, зімпровізував щось від

себе, або перескочив через забуте місце, Антон Григорович тут же виражав йому своє схвалення, як завжди голосно, на весь зал: Молодець! Добре викрутився!» [36, с. 77].

Даний блок навичок схематично можна зобразити як емоційний відгук+фізіологічна реакція+вибір коригувальних дій. Для кожного виконавця здатність оперативно відгукнутися, зреагувати на спонтанні емоціогенні ситуації, а також уміння передбачати можливу складність під час гри є запорукою успіху і розвитку його професійної концертної діяльності. Саме оперативний внутрішній відгук дозволяє виконавському апарату швидко зреагувати та обрати подальший план дій, що в кінцевому результаті дозволяє відповідно імпровізаційно діяти в конкретній ситуації. Далі розглянемо окремо кожен із визначених елементів навичок психо-емоційної саморегуляції.

Навички емоційної гнучкості уособлюють здатність музиканта регулювати свої емоційні стани, уміння володіти собою, своїм виконавським апаратом, мімікою, жестами. Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію певних емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію.

Навички психомоторного пристосування виражають здатність музиканта приборкувати інструментальний імпульс під час гри.

Інструментальний імпульс, який лежить в основі всієї виконавської музики, являє собою швидкий рух рук (реакція на імпульс), пов'язаний з пальцями, зап'ястями і всім тілом виконавця. Тому дуже важливим для музиканта є те, як оперативно він приборкує інструментальний імпульс, або ж як він протидіє йому (що являється по великому рахунку оперативною саморегуляцією). Це створює стимул і реципієнт цього імпульсу – інструмент – є найважливішим із його музичних ресурсів. У зв'язку з цим, Д. Бейлі говорить про важливу роль відношення виконавця до тактильного елемента, до фізичного досвіду гри на інструменті, що ми інтерпретуємо у такі поняття як виконавський тонус, сценічна витримка тощо [93].

Як правило, виступи протікають в різних умовах, кожного разу в іншій атмосфері, та й сам артист – не машина: акустика залу, характер і якість інструменту, його особливості й дефекти, склад публіки, її поведінка та реакція, фізичний та душевний стан виконавця, його настроїв в даний час – все це так чи інакше впливає на виконання, на його темп і ритм, динаміку та звукове забарвлення, звучність і педалізацію, потребує завжди якихось корективів, миттєвого пристосування до зміни умов. Хто завжди готовий до подібних змін, у того добре розвинена швидкість реакції, винахідливість, фантазія, – тому не страшні ніякі випадковості. Вони навпаки можуть стати в пригоді і зіграти добру службу виконавцеві: запалити творчу уяву, стати джерелом хороших творчих знахідок.

Навички слухової антиципації є найскладнішим елементом даного блоку і загалом втілюють здатність виконавця «побачити наперед» (передбачити слухом) можливу складність під час гри. Нижче розглянемо їх сутність.

Антиципація (від лат. *anticipatio* – напередсхоплення) у своєму первинному значенні трактується як передбачення подій, заздалегідь визначене уявлення про щось [84, с. 25]. В психології під антиципацією розуміють очікування організмом певної ситуації, уявлення людиною результатів своєї дій ще до їх здійснення [70, с. 25].

У структурі художньо-творчої діяльності музиканта антиципація відіграє вагоме значення. У вузькому значенні антиципація у музичній діяльності означає психофізичні процеси відповідних реакцій на наміри та дії партнерів по творчому процесу. В широкому значенні – спільне музикування, основане на прогнозуванні художнього результату [40].

Основою для прогнозування в діяльності людини є аналіз сприйнятої інформації і співвідношення її з минулим досвідом. Тому дослідження у галузі музичної педагогіки і психології [10; 13; 83] підкреслюють те, що здатність до антиципації у діяльності виконавця – це ознака одночасно розвиненого інтелекту і емоційного сприйняття музиканта. Інтелектуальний досвід базується на вмінні

порівнювати, аналізувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, в основі антиципації як емоційного передчуття лежить інтуїція [40].

Антиципація у виконавській діяльності – це здатність прогнозувати вибір коригувальних дій виконавцем, що зовнішньо нагадує прояв інтуїції (імпровізацію). Це означає, що у ситуації непередбачуваної імпровізації як саморегуляції діяльності, виконавець здатен наперед відчувати, “побачити слухом” необхідні дії, які врегулюють ситуацію. У зв'язку з таким розумінням антиципації, продовжимо свою думку.

Варто підмітити, що естрадний сюрприз – не завжди є злом; він ворог лише тому, хто не вміє з ним справлятися, використати його собі на користь. Такі виконавці, напорючись на несподіванку, губляться. Це означає, що виконавську підготовку слід здійснювати не в манері «уникнути сюрпризу», а з розрахунку на зустріч з ним; таку зустріч, щоб виконавець був готовий до неї (володів навичками імпровізації). Часто у таких випадках колеги музиканти кажуть: «Молодець, вдало зімпровізував». Зімпровізувати на сцені в стресовій ситуації – це проявити психо-емоційну гнучкість, адаптивність, виконавську витримку. Іншими словами – навички імпровізації.

Науковці, педагоги-музиканти у сфері музичної психології неодноразово вказують на те, що техніка виконавця практично завжди впирається у психологію і без її допомоги, у більшості випадків, не може розвиватися далі [36; 53; 60]. Вивчаючи навички імпровізації, варто сказати що в них роль психологічних процесів також є беззаперечною. Вміння володіти собою на сцені, контролювати свої негативні прояви під час виступу – це все вміла саморегуляція виконавця. Вміння легко регулювати свою поведінку і свій емоційний стан на сцені є запорукою успіху майбутнього концертного виконання, що проявляється у вигляді психологічної незалежності, свободи. Такий самоконтроль не повинен здійснюватися в одиничних випадках, а має увійти у добре сформовану звичку.

Таким чином, сукупність усіх компонентів, що являють собою навички слухо-моторного відтворення, творчого прочитання музичного твору та психо-

емоційної саморегуляції, утворює цілісне розуміння сутності і змісту навичок імпровізації майбутнього вчителя музики.

Таким чином, на основі аналізу виконавської практики і спеціальної літератури, ми можемо стверджувати, що навички імпровізації – це перш за все прояв творчої художньої техніки виконавця, створення якої повинно стати найважливішим із доступних педагогіці засобів допомоги майбутньому вчителю музики знайти і виробити своє власне творче Я.

2.2. Педагогічні умови та принципи формування навичок імпровізації у майбутніх вчителів музики

Формування будь якої навички є складним і довготривалим процесом. Щодо специфіки музичних навичок, то вони здатні по різному формуватися у кожного окремого музиканта. Так навички гри на музичному інструменті у одних студентів формуються швидше, а в інших повільніше. Педагоги влучно зауважують, що часто це пов'язане із їх особистісною мотивацією, індивідуальним розумовим та фізіологічним розвитком, а також із особливостями навчально-виховного процесу [1; 3; 33]. Врахувавши усі ці аспекти, можна сприяти ефективному і швидкому формуванню тих чи інших навичок гри.

Специфіка формування імпровізаційних навичок вимагає наявності особливого, сприятливого для творчого розвитку середовища; створення такої атмосфери, в якій спроможні розкритися несвідомі творчі потенції виконавця-музиканта. У навчальному процесі видається надзвичайно важливим впровадження ефективних педагогічних умов, які з одного боку, створюють це сприятливе середовище, а з іншого – забезпечують успішність формування навичок імпровізації в майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Під поняттям «педагогічні умови» науковцями прийнято розуміти таку організацію навчально-виховного процесу, яка сприятиме інтеграції музично-

теоретичних знань, умінь та навичок у просторі музичного творення [68]. Тому, перш ніж зосередитися на педагогічних умовах формування імпровізаційних навичок, більш детально зупинимося на висвітленні сутності процесу інструментально-виконавської підготовки.

Так, на основі власного спостереження та аналізу виконавської практики, цікавим виявився наступний факт. Працюючи зі студентами різних спеціальностей за напрямом підготовки «музичне мистецтво» було помічено різний рівень сформованості у них навичок імпровізації. При цьому, у студентів Інститутів мистецтв без спрямованості на музично-педагогічну підготовку прослідковувався вищий рівень сформованості навичок імпровізації, тоді як у студентів музично-педагогічного спрямування їх рівень виявився дещо нижчим. Таким чином ми змогли зробити висновок, що процес інструментально-виконавської підготовки студентів різних спеціалізацій має певні відмінності, які значною мірою впливають на рівень та якість сформованості імпровізаційних навичок. Для того, щоб надалі мати змогу визначити ефективні педагогічні умови формування імпровізаційних навичок, розглянемо, в чому полягає специфіка підготовки студентів за напрямком «музичне мистецтво» з різною спрямованістю.

Отже, існує різниця між процесом інструментально-виконавської підготовки студентів за напрямком підготовки «музичне мистецтво» з інструментальною спрямованістю та музично-педагогічною, яка полягає у професійному спрямуванні; особливостях навчальних програм і предметів, що викладаються; використанні арсеналу педагогічних засобів (методів та форм роботи).

Так, порівнявши особливості інструментально-виконавської підготовки за двома напрямками, можна констатувати наступне. Навчання студентів з інструментальною спрямованістю націлене на формування не просто викладача музичного мистецтва, в першу чергу активно музикуючого артиста. Тому важливими у їх фаховій підготовці є такі предмети як «Концертмейстерський клас», «Ансамбль», «Оркестровий клас». Основними завданнями цих навчальних дисциплін виступають розвиток технічно-виконавських навичок (читання нот з

аркуша і транспонування, підбір на слух музичного супроводу, ускладнення або спрощення фактури акомпанементу), розвиток музичного слуху (гармонічного, поліфонічного, тембро-динамічного, почуття метроритму), музичного мислення, музичної та емоційної пам'яті, артистизму. На основі вивчення цих курсів у студентів частково створюється необхідне поле для творчої самореалізації.

Спрямування навчального процесу студентів з музично-педагогічним нахилом націлене на формування фахівців, серед компетентностей яких переважає педагогічна, методична, художня. Звідси й витікають особливості побудови навчальних програм, в яких недостатня увага приділяється творчій самореалізації студентів через використання активних форм музикування, а основний акцент падає на оволодіння уміннями та навичками інтерпретації.

Отже, проаналізувавши процес інструментально-виконавської підготовки студентів за двома напрямками навчання і деякі навчальні програми, ми приходимо до логічного розуміння того, що навчальні курси, які викладаються, частково сприяють формуванню здатності до занять імпровізацією, формують ймовірний інтерес до імпровізації як виду художньої діяльності. Однак, усі вони є вузькопрофільними і не орієнтовані на конкретну задачу – формування імпровізаційної техніки у студентів. Тому існує необхідність інтеграції знань та умінь у один навчальний курс, який дозволив би цілеспрямовано і поетапно формувати імпровізаційні навички у студентів.

Спільним і об'єднуючим у навчанні студентів за двома напрямками є викладання фахового музичного інструменту. Розглянемо його особливості.

Так, основне місце у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики займає основний музичний інструмент, метою якого є забезпечення достатнього рівня професійної компетентності, що дозволить ефективно застосовувати його у подальшій музично-виконавській та педагогічній діяльності.

Фаховий курс «Основний музичний інструмент» присутній на кожному етапі навчання (з 1-по 4 курс) і впроваджується відповідно до розроблених навчальних програм. Програми відрізняються одна від одної за рівнем складності

і змістовою спрямованістю, яка полягає у закладених формах та методах навчання, навчальних цілях та принципах.

У процесі проходження фахового курсу у майбутніх учителів музики розвивається професійний інтерес до даної навчальної дисципліни; активізуються піаністичні та творчі можливості, спрямовані на вирішення художньо-естетичних завдань освіти; поширюється виконавський репертуар, музично-педагогічний досвід; здійснюються міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими фаховими дисциплінами. У фортепіанному класі збагачуються, узагальнюються та доповнюються знання, вміння і навички майбутніх педагогів-музикантів, які є необхідними в інших курсах: диригуванні, теорії музики і сольфеджіо, історії музичного мистецтва та ін.

Аналізуючи вищесказане, сутність нашого експериментального дослідження полягатиме у забезпеченні навчального процесу такими педагогічними умовами та навчальними принципами, які в подальшому сприятимуть ефективному формуванню у майбутніх учителів музики навичок імпровізації.

У своєму дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови формування навичок імпровізації як специфічні навчальні обставини, які повинні забезпечувати результативність навчального процесу і обов'язково враховувати специфіку імпровізаційної діяльності.

Таким чином, аналіз спеціальної, психолого-педагогічної літератури та узагальнення досвіду викладачів дали змогу визначити, що для успішного формування навичок музичної імпровізації у майбутніх учителів музики необхідно дотримуватися наступних педагогічних умов: ***сприяння розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів музики; розширення діапазону застосування імпровізаційних прийомів у процесі музичного навчання; забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.***

В основу визначених педагогічних умов, а надалі можливості визначення принципів навчання, нами було покладено ідею розвивального навчання на

засадах творчо-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного та середовищного підходів. Останній, на нашу думку, відіграє визначальну роль у навчанні імпровізації, отже потребує більш детального роз'яснення.

Свого часу великий педагог і музикант Г. Нейгауз зазначав, що неможливо створювати таланти, але можливо і потрібно створювати середовище їхнього формування і зростання [63]. Ми вважаємо таку позицію педагога цінною. Тому наступні наші розмірковування будуть подаватися, виходячи із цієї думки.

За великим рахунком *середовищний підхід* уособлює ідею виховання та навчання середовищем. У науковому обігу його тлумачать як такий, що передбачає створення спеціальних умов, котрі змушують суб'єкта діяти конкретно в цих умовах, без можливості виходу за їх рамки [92]. Таким чином, дані умови передбачають формування спеціальної дії, яка б дозволила знайти вихід із ситуації, що і є цінним у даному випадку.

У музичному мистецтві середовище може розглядатися як у вузькому так і в широкому значеннях. У широкому значенні середовище уособлює сукупність умов та особливостей, у яких мистецтво розвивалося та формувалося загалом. Таким чином, воно являє собою сукупність спеціальних зовнішніх та внутрішніх умов, що впливають на розвиток музичного мистецтва в цілому. Схематично дану позицію можна представити наступним чином (Рис. 2.3.).



Рис. 2.3. Музичне середовище

Джерело: розроблено автором

Таким чином, науковці схильні визначати музичне середовище як поле соціальної культурної діяльності, спосіб життя, як сфера передачі і закріплення соціального досвіду, як сфера культури [27; 32; 85]. Музичне середовище включає в себе сукупність музичних цінностей, видів музичної діяльності, особистісних елементів, з якими взаємодіє музикант.

Що стосується розуміння музичного середовища у вузькому значенні, то воно стосується конкретного виду художньої діяльності, що представлено на Рис. 2.4.

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ

<i>Зовнішні (макро) Умови</i>	Виконавець <Процес виконання> Результат	<i>Внутрішні (мікро) умови</i>
Публіка Муз. інструмент Творча атмосфера	<i>Специфічно-серединні умови</i> Звукові Тембрально-динамічні Художньо-виразові	Настрій Самопочуття Художньо- естетичні цінності
	 МУЗИЧНО-ІМПРОВІЗАЦІЙНА ДІЯ	

Рис. 2.4. Музично-виконавське середовище

Джерело: розроблено автором

У нашому випадку, важливим є вивчення виконавського середовища, тому розглянемо його особливості.

У центрі проблеми музично-виконавського середовища знаходиться позиція «виконавець – процес виконання – результат», навколо якої розгорнуться наші подальші наукові пошуки.

Отже, дана тріада є основою виконавської діяльності (виконавства) і вибудовується у певних умовах – зовнішніх та внутрішніх. До зовнішніх умов належать публіка (глядач), особливості музичного інструменту та творчої атмосфери навколо. Виконавець із самого початку скерований на дію в цих умовах, які його оточують.

Друга частина тріади – процес виконання – є найважливішим моментом, оскільки він передбачає появу імпровізаційної дії.

Результат як остання заключна складова, не рідко отримується завдяки музичним цінностям, смакам та уподобанням виконавця.

Отже, у музичному виконавстві прообразом такої дії, формування якої передбачене застосуванням тісних умов, виступає імпровізаційна дія, а середовищем, в якому ця дія виникає – інструментально-виконавський процес. Наукове застосування середовищного підходу зумовлено, по-перше, специфікою імпровізаційної діяльності; по-друге, особливостями формування будь яких умінь та навичок, оскільки для реалізації діяльності на високому рівні важливим є середовище.

Наведемо наступний приклад. У діяльності музикантів часто трапляються ситуації, коли їм доводиться грати на незнайомих музичних інструментах. Такі випадки передбачають наявність у кожного з них здатності до швидкої адаптивності, зокрема вміння пристосування виконавського апарату до мікросередовищних умов. В іншому випадку виконавець чекатиме професійна невдача, що може виразитися у форсуванні звуку чи навпаки у поверховому звучанні, неповноцінному втіленні виконавської концепції твору тощо. Таким чином, перебуваючи в конкретних умовах без можливості будь яких їх змін, музиканту доводиться знаходити вихід з них завдяки імпровізаційній дії. Специфіка цих умов і диктує спрямованість імпровізаційної дії чи то на стан, на поведінку, чи то на діяльність.

Отже, першою умовою формування навичок імпровізації ми визначаємо ***сприяння розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів музики***. Реалізація цієї умови на практиці передбачатиме цілісну систему засобів педагогічного

впливу, які забезпечуватимуть ефективну підготовку студентів до творчої самореалізації.

Наявність мотивації, яскраво вираженого інтересу та сформованої потреби до дії є важливими факторами успіху для протікання будь якої діяльності. Що стосується музичного навчання, її роль є значно помітною і забезпечує половину успіху у оволодінні виконавською діяльністю.

Проблема мотивації сягає наукових глибин часів античної філософії і активно вивчалася протягом довгої історії розвитку людства. У психології її дослідження нерозривно пов'язане із проблемою активності особистості. Так, психологи тлумачили мотивацію як складне об'єднання рушійних сил поведінки, що відкривається у вигляді потреб, інтересів, потягів, ідеалів та цілей, які детермінують людську діяльність [30].

У останні століття проблема мотивації гостро постала у педагогічній науці, в якій мотив визначали головним поштовхом до навчання й ефективного опанування знаннями, уміннями та навичками.

Отже, в основі мотивації як означеної психологічної категорії лежить поняття мотиву (те, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення певної дії).

Зауважимо, що окрім мотивації, у науковому обігу існує популярне в останні десятиліття поняття мотиваційної сфери. Останнє є ширшим за своєю сутністю і включає афективну і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби. Під мотиваційною сферою розуміють стержень особистості, до якого належать такі її властивості як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості тощо [7].

У порівнянні із пізнавальною та інтелектуальною сферами, дослідники схильні визначати мотиваційну сферу більш динамічнішою. Таким чином, мотиваційний компонент приховує у собі великі можливості, які у конкретній діяльності необхідно вміти швидко розгадати.

Так, у виконавській діяльності мотивація часто супроводжується наявністю у музиканта таких процесів як «виконавська ініціатива», «чіткість звукової

картини», «наявність готової моделі дій у мозку»; вона є важливою для реалізації його пізнавальних процесів; формується як поштовх до оволодіння навчальною інформацією, інтерес до знань, творча зацікавленість діяльністю, – що в кінцевому результаті є могутнім витокom активності особистості [4; 17; 37; 52; 69].

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження, важливим видається той факт, що шляхи і методи розвитку мотивації ніколи не були статичними (однаковими), а кожного разу формувалися у відповідності до специфіки того чи іншого виду діяльності. Звідси вибір основних шляхів розвитку мотиваційної сфери до виконавської діяльності здійснюватиметься з урахуванням специфіки і змісту виконавства. Так, якщо важливими мотиваційними елементами до виконавської діяльності педагоги схильні визначати правильний вибір репертуару (правильність і гармонічність вибору якого може підняти виконавця до професійних висот, а його дисонанс – і зовсім знищити), просвітительські мотиви (знайомство публіки із ексклюзивною музикою, тощо) [1; 3; 33], то цього виявиться недостатнім для розвитку мотивації у сфері імпровізації.

Для ефективного формування навичок імпровізації у студента, передусім, повинен бути сформований правильний мотив (потреба) до імпровізаційної діяльності, присутній інтерес до імпровізації як художнього процесу, в результаті яких з'являється нестримне творче бажання висловити свій музичний задум. Дотримуючись поглядів В. Г. Ражнікова щодо наявності в особистості двох видів мотивів (внутрішні та зовнішні), нам видається важливим застосування такого поділу щодо імпровізаційної діяльності зокрема. Досліджуючи проблематику мотивації, науковець звертався до аналізу творчості диригентів, на основі якого зробив наступні висновки: провідним внутрішнім мотивом є можливість знайти у творі те, що більше за все відповідає (близьке) виконавській індивідуальності, смакам музиканта [73]. Важливе значення мають і зовнішні мотиви у якості бажання самоствердитися через музичний твір, підтвердити свою компетентність інтерпретатора тощо. Автор підкреслює, що внутрішні та зовнішні мотиви є взаємодоповнюючими і виступають як один стимул до дії.

Варто зауважити, що важливу роль тут відіграють і внутрішні і зовнішні мотиви, адже в імпровізації існує гостра потреба і у самовираженні, і у зараженні (комунікативний аспект імпровізації, а отже – соціальна функція). Тут студентів важливо чітко усвідомлювали, для чого йому необхідно оволодівати імпровізаційною майстерністю (*мотив*); *де, і в яких умовах* можна використовувати імпровізаційну техніку; *як* вона здатна впливати на виконавський процес; *якими* методами слід її розвивати та формувати.

Враховуючи власний великий виконавський і педагогічний досвід, С. Савшинський влучно підмічав, що «тривала сконцентрованість у грі – це нелегка задача, яка без інтересу та дисципліни швидко веде до втоми» [78, с. 19]. Тому кожному виконавцеві необхідно вміти позитивно мотивувати себе, налаштовуватися на самовіддачу і, зокрема, відмовитися від амбітних бажань та від сподівань на те, що у процесі виконання щось повинно «вийти саме по собі». Виконавці не рідко вдаються до таких думок, тим самим наперед забезпечуючи собі невдачу на сцені. Вислів «вийти саме по собі» означає те, що виконавець нехитрим способом намагається уникнути відповідальності за свою роботу, і сподівається на легку удачу. Таким чином, важливо, щоб мотив був правильним, що обов'язково означає формування відповідальності до гри.

Отже, під *розвитком мотиваційної* сфери музиканта ми розуміємо формування потреби до самовираження, формування у нього музично-виконавських ідеалів, музичних смаків та музично-виконавських цінностей. Внутрішні потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали та світогляд виступають спонукою поведінки особистості і представляють собою той комплекс, що складає цілісне уявлення про мотиваційну сферу.

У виконавській діяльності потреби можуть бути різними, але однією із них є потреба у самовираженні (або самореалізації). Творче самовираження, як основний внутрішній мотив до імпровізації, можливе за умови наявності сильної волі до творчості. Педагог К. Мартінсен стверджує, що самореалізація можлива лише за умови наявності у виконавця не просто волі, а звукотворчої волі. Погодимося із думкою педагога, адже для створення імпровізації однієї лише волі

є не достатньо. Звукотворча воля, яка уособлює сукупність звукових уявлень, художніх образів, що живуть у його слуху, психіці, душі, дає можливість здійснити творчий процес [52, с. 10]. Вона включає наступні складові: волю до звукоутворення (навички до створення звуку), волю до створення горизонтальної мелодичної лінії (навички ведення мелодичної лінії на інструменті), ритмоволю (навички ритмічного прочитання твору), волю до форми та формуючу волю. П'ятий елемент є самодостатнім і уособлює чисто суб'єктивну силу, що впливається у звукотворчу волю як вираження глибоких індивідуальних душевних спонукань [52, с. 37]. Таким чином, звукотворча воля уособлює не просто слухову волю, а є свідомим потягом до художнього досягнення.

Так, видатний музикант Л. Шпор у свій школі гри писав: «Якщо вухо учня відчуває потребу у гарному звуці, то воно краще за всяку теорію викладає йому ті механічні способи ведення смичка, які потрібні для отримання такого звуку» [Цит. за: 78, с. 6]. Аналогічної думки дотримувався педагог і музикант Й. Гофман: «Надайте чіткість звуковий картині у вашій уяві – пальці будуть змушені підкорятися» [Цит. за: 78, с. 6]. У навичках імпровізації, для того, щоб виконавець зміг зіграти елементарну мелодію на слух або проявити творчу варіативність у грі, йому необхідно відчутти потребу саме в такій дії, внутрішній мотив до імпровізування мелодії.

Свого часу Б. В. Асаф'єв писав: «Як тільки у дітей накопичиться деяка достатня кількість слухових вражень, необхідно спробувати з ними імпровізувати» [4, с. 91]. Зі слів педагога очевидно, що слухові враження є тими мотиваційними гвинтиками, які рухають виконавця до творчості. Однак, якщо музиканту початківцю для того, щоб почати займатися імпровізацією, достатнім рухаючим мотивом є наявність слухових уявлень, то більш зрілому музикантові цього не достатньо. Тому ми, говорячи про розвиток мотиваційної сфери, маємо на увазі необхідність переходу слухових вражень (або наявного слухового досвіду) у більш складні і професійно необхідні для імпровізування поняття – музично-виконавські ідеали, смаки та музично-виконавські цінності тощо.

Кожен музикант на початковому етапі свого навчання мистецтву імпровізації повинен володіти системою *музично-виконавських ідеалів*. Це не просто система, а такий собі творчий тезаурус, звідки музикант черпатиме сили і подальші творчі ідеї. Розглянемо особливості формування музично-виконавських ідеалів.

Ідеал (що від. лат. *idea* означає першо-образ, взірць досконалості) виступає естетичною категорією і уособлює вид естетичного відношення, що є образом належної естетичної цінності [28, с. 97].

Поняття ідеалу у мистецтві є дещо суперечливим і відносним. З одного боку, ми неодноразово чуємо про важливість ідеального, взірцевого у професійному виконавстві, адже кожного разу виконавець ставить перед собою мету добитися ідеального звучання, або ідеального зіграного пасажу у творі, ідеальної виконавської інтерпретації. З іншої сторони, розуміння ідеалу є відносним, адже у мистецтві немає межі чіткої досконалості (згідно цієї логіки, немає й ідеалу), оскільки завжди можна досягнути кращого результату, як у оволодінні технічними навичками, так і у розвитку творчої уяви та фантазії. Часто можна помітити, що справжній майстер ніколи не зупиняється на досягнутому і кожного разу продовжує свої творчі пошуки, удосконалюючись професійно. Дотримуючись цієї думки, у широкому розумінні творчості, категорії ідеалу не існує, адже тоді творчий розвиток стоятиме на місці. З іншої сторони, саме наявність конкретних ідеалів в уяві виконавця дає можливість говорити про його індивідуальний стиль, манеру виконання, в основі яких завжди знаходяться конкретні ідеали: звукові, стильові, жанрові, виконавські тощо.

У музичній діяльності ідеали можуть бути як художні, так і технічні (виконавські), які реалізуються через звук, стиль, форму, манеру виконання, засоби виконання тощо. Можна виділити такі музично-виконавські ідеали: слухові, стильові, жанрові, інтерпретаційні, виконавські. Так чи інакше, володіючи ними, виконавець легко реалізує свої несвідомі творчі потяги. Саме ідеали в галузі слухо-моторній імпровізації дають змогу формувати так звані

моделі, кліше, які, як стверджують педагоги, виконавець може надалі використовувати у своїх імпровізаціях і які стають частиною його стилю.

Науковцями неодноразово підмічено, що у будь-якій діяльності легше досягнути результату тоді, коли у людини є готовий взірець (ідеал) цієї дії. Наприклад, якщо маляр у своїй роботі має певні стильові уподобання, то його картини обов'язково відображатимуть їх через відповідну техніку: змішування кольорів, специфіку нанесення фарб і т. п. Тим самим можна пояснити вибір маляром сюжету для картини. Часто він керується своїми творчими уподобаннями, душевними потягами та потребами. Теж саме відбувається у виконавській діяльності. Музиканту легше досягнути мети (освоїти штрихи, відпрацювати технічно складний пасаж) у тому випадку, якщо у його уяві є наявний слуховий і руховий прообраз відповідного пасажу, або тактильне відчуття того штриха. Щодо специфіки імпровізаційної діяльності, музично-виконавські ідеали уособлюють ті взірці, в основу яких лягають ті уявлення, що стосуються безпосередньо його виконавської діяльності.

У музичному навчанні поняття ідеалу також має важливе значення і в основному демонструє те, що ідеальне уявлення предмету чи виконання дії спрямовує виконавця на отримання бажаного позитивного результату (мети). Наприклад, науковець Г. Ониськів у своєму дослідженні робить акцент на тому, що формування взірців рухових дій сприяє стабілізації виконавських навичок [66]. Частіше це ідеальне стосується виключно звуковидобування (звуковий ідеал), виконавської манери гри, відшліфування техніки і т. д.

Швидка реакція, кмітливість під час гри досягається за рахунок чіткості сформованого звукового образу в слухових уявленнях і швидкості переключення від однієї опорної точки виконання до другої. Все це виконавцеві можуть дати сформовані навички імпровізації, які вимагають від нього реактивності, кмітливості, креативності та сформованого звукового образу. Цей образ можливо сформувати завдяки уже готовим у мозку виконавця ідеалам. Здебільшого педагоги пишуть про вдалу імпровізацію, яка ґрунтується на готових моделях.

Ще одним важливим елементом мотиваційної сфери є **воля**. Ефективність діяльності виконавця, його професійна усталеність можливі лише в тому випадку, якщо всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених виконавських цілей і завдань. Така спрямованість не створюється сама по собі, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління своїми емоціями, станами, діями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Саме наявність волі як свідомої саморегуляції та вольових якостей забезпечують подолання труднощів, що виникають у виконавській діяльності. Необхідність вольових якостей розкривається у здатності музиканта швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і зростання втоми, що відбувається у випадку дії одноманітних факторів.

Для розвитку мотиваційної сфери важливим видається формування у студентів **музично-виконавських цінностей**. Розглянемо їх сутність.

Безперечно, що у кожної людини є своя сформована система цінностей, наявність яких свідчить про її особистісну зрілість. Що стосується діяльності і реалізації особистості в ній, тут цінності відіграють важливу роль. Таким чином, буде правильним зауважити, що у своєму професійному зростанні виконавець постійно накопичує певні музичні цінності. Останні відіграють важливу роль у його виконавській діяльності: роботі над музичним твором, у сценічній поведінці, у вияві емоцій тощо. Часто всю свою виконавську діяльність музикант планує на чітко вибудованій ієрархії власних уподобань та смаків, ідеалів, власне того, що він накопичив протягом своєї виконавської діяльності. Розглянемо, яким чином це відбувається.

Музикант накопичує музичні цінності у процесі інструментально-виконавського навчання (зокрема виконавської діяльності, освоєння різноманітних музичних дисциплін). У залежності від того, що стоїть на першому місці (який основний мотив) у виконавця, будується його творча діяльність і розставляються пріоритети.

Аналіз виконавської практики доводить, що можна виділити наступні музичні цінності виконавця: артистизм, віртуозність, інтерпретація. Якщо у музиканта на першому місці сформована цінність віртуозної гри, то вся робота над музичним твором буде присвячена тільки технічній стороні виконання. Ціллю на сцені буде те, як справити на слухача враження майстра-віртуоза, поза тим як співучість звуку втратить свою вагомість. Завдяки такому відчайдушному рівнню до техніки виконавець ігнорує такі, не менш важливі елементи успішного виконання, як адекватна інтерпретація твору, артистичність, майстерне володіння звуком. Як показує практика, музично-виконавські цінності є надзвичайно важливими для виконавця, і їх змістове наповнення відрізняється від тлумачення художньо-естетичних цінностей, які є більш загальними.

Щодо важливості розвитку мотиваційної сфери, згадаймо слова великого педагога А. Б. Гольденвейзера, який вважав, що «у кожного музиканта повинна бути своя «скриня» знань, свої дорогоцінні накопичення прослуханого, виконаного, пережитого. Ці накопичення немов аккумулятори енергії, що живлять творчу уяву, є необхідними для постійного руху вперед» [16]. Ми вважаємо, що у цій скрині необхідно мати не лише знання та досвід, але й сформовані музично-виконавські ідеали, смаки та цінності, які є необхідними у розвитку мотиваційної сфери музиканта. Останні дають правильний поштовх до дії, є тим вектором, який рухає музиканта у напрямку до здійснення необхідної в конкретний момент дії. Отже, забезпечивши студенту їх розвиток, можна сприяти ефективному формуванню навичок імпровізації.

Другою умовою успішного формування навичок імпровізації ми визначаємо ***розширення діапазону застосування імпровізаційних прийомів у процесі музичного навчання.***

Як свідчить аналіз мотивації, самореалізація є одним із мотивів до творчої діяльності. Тому нам видається логічним продовження означеної педагогічної умови – створення спеціальної сфери для розширення діапазону застосування імпровізаційних навичок.

Під реалізацією окресленої умови ми розуміємо створення сприятливого творчого середовища за рахунок збільшення майданчиків для творчості, використання у навчальному процесі різноманітних форм музикування (як колективних так і сольних).

Так, у цілому, педагогічна практика свідчить, що в роботі зі студентами музикантами приділяється недостатня увага розширенню діапазону діяльності для формування творчих навичок – навичок імпровізації.

Для виконавця важливе місце займає усвідомлення того, що можна діяти самостійно і творчо, не механістично, і при цьому не боятися помилитися у своєму виборі чи дії, не боятися втрапити не туди. Здатність до творчості, до творчого пошуку власних ідеалів і цінностей – ось що головне у навчанні музиці і не лише на початковому етапі, але й на стадії професійної зрілості музиканта.

На сьогодні, ті, хто навчається музичному мистецтву, є менш терплячими до занять музикою, ніж попереднє покоління. Вони хочуть вчитися швидко, отримувати знання тут і тепер, і що головне – з можливістю свободи вибору й не докладаючи до цього дуже багато зусиль. У першу чергу, це пояснюється соціальним середовищем, в якому вони формуються і дорослішають. На сьогодні свобода вибору, яку ми назвемо «поліваріантність», є основною вимогою сучасного студента музичного факультету. Той час, коли видатні музиканти-віртуози минулих епох просиджували цілими днями за інструментом, вправляючись у майстерності, давно пройшов. Методи, які використовували виконавці минулих часів, знецінились у своїй вартості, давно стали не актуальними; натомість їх замінили нові, спрямовані на отримання швидкого результату. Тому сучасні виконавці знаходяться у пошуках тих шляхів та методів, які діятимуть швидко і беззаперечно приведуть їх до успіху.

Беззаперечною є думка, що для сучасного виконавця важливо вміти долати звичне відношення до своєї гри (бути гнучким і володіти творчою свободою). Вміння засумніватися в істинності того, що виконавець звик вважати правильним, вчасно міняти концепцію вивчення твору – шлях до вищої досконалості. У рамках

цього застосування середовищного підходу дозволить вирішити ці та багато інших питань.

Спостерігаючи за розвитком студентів на заліках, іспитах, можна помітити, що за час професійного навчання вони не завжди розкривають повністю свої творчі можливості. Починаючи із перших щаблів музичного навчання і закінчуючи вищими (вищі навчальні заклади професійного спрямування), майбутній вчитель музики знаходиться під опікою і контролем свого викладача по основному музичному інструменту. Часто вчитель вкладає своєму учню своє ж бачення музичного твору, нав'язує йому свою особисту інтерпретацію, замість того, щоб спонукати учня думати. Звичайно, на початковому етапі так і повинно бути, адже в учня ще немає своєї чіткої позиції і достатнього творчого досвіду. Однак, така тенденція настільки превалює у нашій системі музичного навчання, що простежується і в навчанні студентів у вузах. У них практично відсутнє поле для творчого зростання і розвитку, а мало бути навпаки.

Виконуючи навіть добре вивчені твори, учні часто відчують себе за інструментом не вільно, внутрішньо «закриваються», їхня увага зосереджена тільки на тому, щоб виконати всі вказівки педагога. Тому виконання часто виходить формальним і нецікавим, а надмірна увага до деталей заважає не тільки зрозуміти і відчувати твір загалом, а й висловити своє ставлення до виконуваної музики. Якщо учень, вивчаючи твір під керівництвом педагога, не вклав в нього самостійні творчі знахідки, то навряд чи зіграє його добре, з «повною віддачею», оскільки таке виконання приносить мало радості і задоволення.

Розширенню діапазону для творчої самореалізації сприяє застосування у робочому процесі практики музикування. Музикування як творчий процес можна порівняти з таким собі «розмірковуванням на тему», коли просто роботу над музичним твором – із педагогічним навіюванням.

Сучасна виконавська практика показує, що музикування є дуже поширеним видом (формою) діяльності серед виконавців естрадної музики, в деякій мірі серед дорослих аматорів, тоді як студенти педагогічних вузів є заручниками виключно «зазубреного» виконавства. Постійні джем-сейшен, саунд чеки, зміни

концертних майданчиків, зміни виконавського складу музикантів створюють всі умови для формування у джазових музикантів імпровізаційних навичок.

Цінність музикування полягає у тому, що саме під час цього творчого акту найкраще виробляється психологічна стійкість виконавця, його емоційна гнучкість. У студентів музично-педагогічного профілю практично відсутня можливість музикування, оскільки це не передбачено робочою програмою підготовки спеціалістів. Студенти спеціалізації «музичне мистецтво естради» більш менш задіяні у музикуванні, що являє собою гра в естрадних оркестрах та ансамблях, участь у конкурсах та фестивалях, що передбачають велику кількість позаурочного (поза фахового) музикування.

За умови надання студентам більшої можливості для творчого музикування, ефективність формування навичок імпровізації зросте. Це можуть бути спеціально створені творчі ансамблі для музикування, в програму яких входить читка з листа, транспорт, імпровізація, ескізне виконання та ін.

Третьою умовою ми визначаємо ***забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.***

Під навчально-пізнавальною активністю ми розуміємо таку особистісну діяльність, яка полягає у набутті нових знань та умінь шляхом активізації пізнавальних процесів особистості.

Зауважимо, що для нас у визначені даної педагогічної умови дуже важливо розрізняти поняття «*активність у навчальному процесі*» і «*активізація навчального процесу*», від яких ми надалі будемо відштовхуватись.

Зовні поняття «*активність*» та «*активізація*» мало чим відрізняються, однак за змістом вони є суттєво різними. Термін «активність» походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний [84, с. 15].

В педагогіці його визначають як дійовий стан особистості, який характеризується прагненням до навчання, проявом волі у процесі оволодіння знаннями [88].

У Педагогічній енциклопедії знаходимо визначення активності як «здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб,

поглядів, мети. Як риса особистості активність виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, у навчанні, в громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх тощо» (Г. Костюк) [42, с. 516].

Так, науковець Л. Арістова тлумачить активність як виявлення перетворювального, творчого ставлення до діяльності [2].

Щодо розуміння активізації, то її прийнято розглядати і вивчати як мету удосконалення діяльності, як засіб досягнення діяльності, як результат.

У педагогічних дослідженнях науковці під активізацією навчально-пізнавальної діяльності звично розуміють спеціальну впорядкованість навчально-пізнавальних дій учнів і вчителя, що відповідає певній меті, мотивам та завданням і протікає в певному режимі.

Наприклад дослідниця В. Лозова визначає активізацію як систему засобів, реалізація яких забезпечує мобілізацію інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил учнів [48].

Таким чином, враховуючи відмінність між поняттями активності та активізації, для нас важливим чинником у формуванні навичок імпровізації виступає пізнавальна активність. Далі з'ясуємо, у чому ж полягає її сутність.

Питання, що стосуються формування і розвитку пізнавальної активності особистості у процесі навчання не є новим і широко досліджується у психологічній та дидактичній літературі. Однак на сьогоднішній день немає єдиного підходу у визначенні цієї проблеми.

На основі аналізу різних підходів до трактування поняття «пізнавальна активність», найбільш вживаним є визначення її як якості особистості, що виявляється в направленості і стійкості пізнавальних інтересів, потягу до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль, спрямованих на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Близькими до нашого розуміння навчально-пізнавальної активності є наукові пошуки С. Галкіна. Науковець зазначає, що успішне засвоєння знань припускає таку організацію пізнавальної діяльності, при якій навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій суб'єктів навчання [14].

У контексті забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів, ми пропонуємо розуміти активність не як результат, а як процес, що уособлює реалізацію конкретних способів дії, процесів, тощо. Виходячи із розуміння активності, можемо детально визначити сутність навчально-пізнавальної активності.

Навчально-пізнавальну активність слід розуміти як *спосіб дії (діяльності), що реалізується через пошук та набуття нових знань та умінь, їх переробку відповідно наявному досвіду, через здійснення різних видів музичної діяльності*.

У теорії навчання встановлено такі ознаки пізнавальної активності особистості: прагнення і вміння самотійно мислити; здібність орієнтуватися в новій ситуації; знаходити свій підхід до розв'язання нових завдань; бажання зрозуміти не лише обов'язкові знання, а й способи їх добування; критичний підхід до суджень інших; незалежність власної думки.

З огляду на вищесказане, активність студентів у процесі навчання проявляється в їх ініціативності та високому ступені самотійності (або пізнавальної самотійності). Пізнавальну самотійність вважають вищою формою активності і свідомості особистості у процесі навчання.

Що стосується музичного навчання і процесу підготовки майбутнього вчителя музики, важливо зауважити, що в основі його навчально-пізнавальної активності лежать пізнавальні процеси, такі як сприймання, мислення, пам'ять, відчуття, увага. Ми вважаємо їх також свого роду психологічною активністю, яка, за певних умов, виражається у здійсненні різних мисленнєвих операцій, довільному запам'ятовуванні, загостреній увазі і тонкому сприйнятті.

У контексті оволодіння основними видами музичної діяльності пізнавальні процеси музиканта знаходяться на різних рівнях активності. Найбільш активними вони стають під час імпровізації, або в процесі оволодіння нею. У зв'язку з цим доцільним є вважати оволодіння різними видами музичної діяльності пізнавальною активністю.

Навчально-пізнавальна активність є вагомою для майбутнього вчителя музики, оскільки для того, щоб оволодіти імпровізацією як видом діяльності,

необхідно отримати необхідні для неї знання, тобто активізувати пізнавальні процеси.

Вважаємо, що забезпечення навчально-пізнавальної активності уособлює створення такого навчального середовища, в якому ця активність зможе проявлятися найкращим чином. Це може бути створення лекційних курсів, програм, практикумів тощо; надання необхідних методів і форм.

Що стосується формування навичок імпровізації, то забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів уособлює опанування ними спеціальних теоретичних та методологічних основ імпровізаційної майстерності.

Для того, щоб навчитися імпровізувати, а надалі вдало використовувати навички імпровізації, студент повинен оволодіти низкою спеціальних знань та умінь, зокрема:

- *музично-теоретичні* знання з теорії музики, гармонії та композиції;

- *спеціальні виконавські уміння, які формуються у класі основного музичного інструменту*, що включають уміння регулювати власні стани та виконавський процес, попереджати негативні прояви під час гри, уміння адаптуватися до виконавського середовища;

- *інструментально-виконавські уміння* з основ концертмейстерського класу, що включає уміння ансамблевої гри; уміння акомпанувати солісту (вокалісту, інструменталісту) без зайвих зусиль; уміння добирати на слух мелодії і супровід; уміння читати з аркуша і здійснювати транспорт у різні тональності;

- *творчо-діяльнісні уміння*, які полягають у вмінні розкривати художній образ засобами художньої поліверсійності.

Отже, навчально-пізнавальна діяльність студентів в процесі навчання має особливо важливе значення, тому необхідно забезпечити їх навчально-пізнавальну активність у цьому процесі.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що одним із шляхів формування навичок імпровізації може стати застосування **навчальних принципів**, які лежать в основі розвивального навчання.

Загалом, принцип (від лат. *principium* – основа, начало) означає правило будь якої діяльності, що виконує функцію обґрунтування її змісту або припису щодо порядку здійснення [84, с. 519]. У педагогічній науці вони розкривають загальну спрямованість навчально-виховного процесу, його зміст, організаційні форми та методи. Сукупність принципів складає систему головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його ефективність.

Виділяють загальнонаукові та спеціальні принципи навчання. До перших відносяться принцип науковості; систематичності й послідовності навчання; принцип доступності навчання; принцип зв'язку навчання із життям; принцип свідомості й активності учнів у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь та навичок; індивідуального підходу до учнів; принцип емоційного навчання. Всі вони визначають сутність і зміст взаємодії педагога із суб'єктом навчання, а дотримання визначених принципів дозволяє досягти результативності у навчальному процесі.

Визначення спеціальних принципів детермінується особливостями і рисами того чи іншого виду педагогічної діяльності; вони спрямовані на вирішення конкретно поставленої педагогічної задачі (на формування виконавської культури, музичних навичок, тощо).

Оскільки більшість означених вище принципів мають узагальнене значення, нам видається прийнятним доповнення та уточнення у практиці музичного навчання. Це дозволить спрямувати діяльність педагога на конкретні навчальні ситуації.

На основі цих положень, а також попередньо визначених педагогічних умов, розкриємо зміст найважливіших для формування навичок імпровізації педагогічних принципів.

Першим і спонукальним принципом ефективного формування навичок імпровізації у студентів повинен бути принцип ***гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою***. Розкриємо детальніше його зміст.

Даний принцип впливає із специфіки визначення першого блоку навичок імпровізації (слухо-моторного відтворення) і націлений на його ефективне формування.

Педагоги неодноразово наголошували на тому, що у формуванні «руки, яка чує» слід враховувати гнучке (гармонійне) співвідношення слуху і моторики, адже перевага одного із них не дозволить здійснювати повноцінний виконавський акт [49; 78]. Для того, щоб рука вправно зіграла, слух повинен талановито диктувати їй тонально-гармонійну траєкторію руху, і навпаки. Звичайно, є випадки серед музикантів, коли переважає один елемент, але це швидше за все виняток, чим правило. Такі музиканти наділені талантом від природи.

Студентові, щоб в майбутньому уникнути невдач, необхідно намагатися гармонійно поєднувати свої музичні здібності з виконавською свободою.

Психологи у своїх дослідженнях неодноразово наголошують на тому, що для активізації потоку в діяльності необхідне гармонійне співвідношення здібностей і вимог тієї діяльності [69]. Якщо вимоги не перевищують здібностей, а здібності – вимоги, тоді виникають необхідні умови для утворення внутрішньої мотивації. Якщо здібності перевищують вимоги, а задачі, які стоять перед особою є занадто простими – тоді виникає відчуття внутрішньої незадоволеності (нудьги). Такий приклад не є виключенням, натомість у нашому випадку розглянемо його як кальку: «гармонійне співвідношення» певних властивостей можна прирівняти до будь якого процесу.

Так, у музичному навчанні гармонійне співвідношення має місце у поєднанні здібностей з виконавською діяльністю. Педагоги-музиканти неодноразово вказують на тісний взаємозв'язок музичних здібностей із подоланням основних труднощів виконавської діяльності, що пояснює професійну успішність чи неуспішність музиканта.

Звертаючись до проблеми формування навичок імпровізації, важливим є не просто враховувати вимоги та особливості виконавської діяльності, а й рівень сформованості виконавської свободи музиканта. Остання, як свідчить аналіз у Р. 1.2., по великому рахунку уособлює набуття виконавцем певного рівня

технічної вправності і зовні реалізується через прояв вільного володіння музичним інструментом.

Принцип *художньо-виконавської поліверсійності* пов'язаний із попереднім і полягає у тому, щоб формувати у виконавця здатність до варіативного виконання, здатність до художньої інтерпретації музичного тексту та втілення власної творчої ідеї. Визначення даного принципу зумовлене специфікою і особливостями визначеного нами другого блоку навичок імпровізації – навичок творчого прочитання музичного твору.

Детальне з'ясування сутності означеного принципу є можливим за умови роз'яснення двох його частин – «полі» та «версії», а також визначення зв'язку між ними.

На сьогодні частка «полі» (що з грецького перекладається як багато, численно) досить часто використовується в сучасній науці. Так, популярним сьогодні є використання термінів – «полікультура», «полікультурне виховання», «полікультурна освіта» [55; 76]. Усі вони демонструють виховання та навчання молодого покоління на основі інтеграції етнічної, національної і світової культур.

Поняття «версія» (що із французького *version*, латинського *verso* – тлумачу, зважую) передбачає процес зміни і у словнику іншомовних слів пояснюється як один з кількох, відмінних один від одного викладів або пояснень якого небудь факту, події [79, с. 125].

Отже, поєднавши дві частини – «полі» і «версія», ми можемо констатувати, що поліверсійність у буквальному сенсі означає чисельну змінність, перефразованість, і у музичному виконавстві має пряму аналогію із творчим прочитанням музичних творів (художньою інтерпретацією).

Поліверсійність виступає як культурне явище у музичному мистецтві і як елемент сучасного музикування. Сьогодні вона має місце не лише безпосередньо у виконанні, але й у техніці молодих артистів, а її розвиток супроводжується появою нової художньої техніки – техніки створення кавер-версій.

Що стосується навчального процесу, то принцип художньо-виконавської поліверсійності передбачає одним із завдань педагога мудре поєднання

виконавських стандартів із творчою свободою студента, цілеспрямоване педагогічне керування з вільним розвитком особистості.

Протягом музичного навчання студент має набувати знання, уміння та навички на рівні стійкості та надійності їх закріплення. Адже тільки тоді можна говорити про їх наявність, коли вони міцно закріплені на рівні теорії та згодом можуть бути використані на практиці. Однак, на рівні надійності їх закріплення, ці знання також повинні формуватися із можливістю їх варіативності (творчого підходу у застосуванні). В інструментально-виконавському навчанні стійкість асоціюється із забезпеченням технічної сторони виконавського процесу, а варіативність – із можливістю проявів творчості. Таким чином, ці дві якості – стійкість та варіативність – взаємозв'язані і взаємодоповнюючі в інструментальному навчанні.

Принцип *моделювання виконавсько-слухових еталонів* націлений на формування у студента власного фонду музично-виконавської діяльності, які сприятимуть його ефективному навчанню імпровізації.

За умови цілеспрямованої педагогічної дії на здобуття студентом слухового досвіду, у нього можуть формуватися виконавсько-слухові еталони. У музичному виконавстві поняття еталон має важливе значення, і уособлює стандарт, взірць тої чи іншої дії. Розглянемо його значення у музичному виконавстві детальніше.

Загалом, «ідеальне» та «еталонне» відіграють ключову роль у процесі формування категоріальної структури теорії музично-виконавського мистецтва. Вони дозволяють систематизувати теоретичні поняття, які розкривають специфіку музично-виконавської діяльності та художньої інтерпретації у музичному мистецтві, і тим самим сприяють ефективному застосуванню цих понять у цілісному аналізі музичного виконавства та його складових.

Так, у теорії музично-виконавського мистецтва поняття ідеал, ідеальне переходять з площини загальнофілософської, загальноестетичної та культурологічної у площину теорії музично-виконавського мистецтва. Поняття «еталон» вводиться з опорою на соціологію до наукового інструментарію мистецтва вцілому.

Поняття *еталону* у мистецтві не слід змішувати із поняттям ідеалу. Якщо ідеал у структурі художньої творчості виступає як мета мистецької діяльності, то еталон є мірою відповідності продуктів музично-виконавської діяльності їх ідеальному прообразу. Еталонне в музичному мистецтві взагалі, та в музично-виконавському процесі зокрема, є важливим інструментом оцінки, порівняння, зіставлення, протиставлення, а також моделювання мистецьких форм [39].

В основі виконавсько-слухових еталонів лежать еталонні образи, які складають коло естетичних уподобань музиканта, сформоване протягом його життя і шляхом набутого досвіду сприйняття, аналізу та оцінки музики, окремих традицій та установок виконавських шкіл.

Серед понять, визначених на основі еталону, варто виділити наступні: еталонна виконавська версія, жанрово-стильовий еталон виконавства, звуко-ідеали виконавства.

Науковці тлумачать еталонну виконавську версію як структуроване у вигляді звукозапису індивідуальне виконання музичного твору, що відповідає звукоідеалам, узагальненим у виконавській практиці [39].

Дослідники музично-виконавської практики вказують на важливість формування у музиканта жанрово-стильового еталону, який вони визначають як усталений у виконавській практиці цілісний образ виконання музичного твору, заснований на поєднанні стабільних (жанрових) і варіативних (стильових) елементів. Він підпорядкований системі виконавських засобів музичної виразності [43; 56].

Жанрово-стильовий еталон як звукоідеал, канон, зразок для наслідування є важливим критерієм майстерності у виконавській школі, що в умовах сучасної музики дозволяє зорієнтуватися у багатоманітності підходів до її інтерпретації.

Звуко-ідеалами виконавства вважають образи досконалого виконання, що виникають в уяві музикантів як зразкові взірці.

Наочно принципи формування навичок імпровізації представлені на Рис. 2.5.

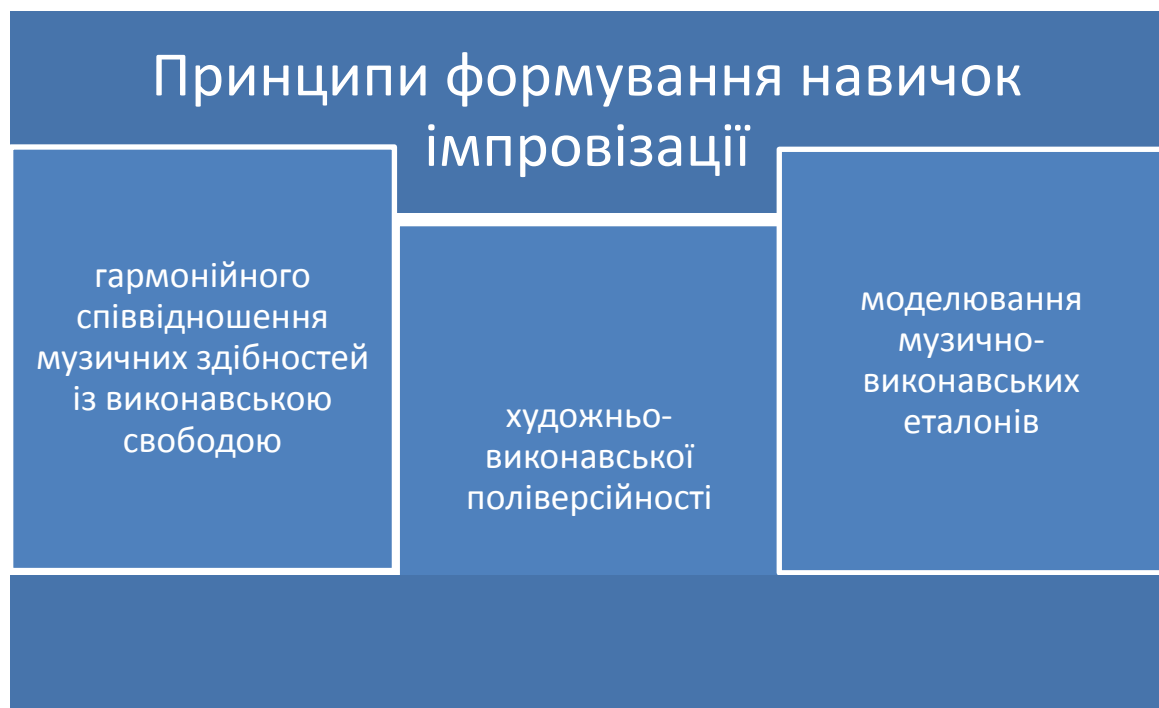


Рис. 2.5. Принципи формування навичок імпровізації

Джерело: розроблено автором

Таким чином, визначені нами педагогічні умови і принципи стають засадами для використання певних прийомів та методів роботи, що сприятимуть ефективному формуванню імпровізаційних навичок. На основі зроблених висновків, озвучимо деякі рекомендації щодо їх формування у студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки:

- Студентам слід намагатися набувати якомога більше слухового досвіду: слухати різну музику, не обмежуючись тільки класичною або джазовою, в будь-яких стилях і жанрах. Приділяти увагу всім жанрам, особливо тим, які вам не близькі, адже в них завжди можна знайти щось таке, що наштовхне вас на нові виконавські ідеї. Важливо навчитися слухати музику не тільки емоційно, але й структурно, відзначаючи для себе її найбільш цікаві особливості, сильні і слабкі сторони як виконавства, так і музичного матеріалу. Корисним буде робити музично-гармонічні ескізи і записи тих музичних зворотів, фрагментів, цікавих модуляцій, які найбільше сподобалися і можуть використовуватися у подальшій виконавській діяльності.

- Необхідно добре оволодіти своїм музичним інструментом в технічному плані, після чого можливе інструментально-виконавське експериментування. Не варто боятися проявляти своє творче Я, шукати свої засоби музичної мови. На основі набутих слухових вражень слід шукати власні нетрадиційні прийоми звуковидобування, створювати власні імпровізаційні моделі гри та поведінки.

- Намагатися якомога частіше залучатися до різних форм музикування: не тільки сольних, але й колективних. Набувати досвіду поза аудиторної неформальної гри. А це значить, грати не лише на офіційних концертних виступах під час залікових концертів чи перед викладачем, але й гри у аматорських студентських колективах. Якраз у такому музикуванні найчастіше застосовується імпровізація у якості гри на слух, широко використовуються прийоми художнього аранжування, уміння транспорту і модуляції. Використовувати музичну імпровізацію як метод гри навіть тоді, коли музикант просто розігрується за інструмент перед уроком по спеціальності, перед концертним виступом, тощо. Цей метод дасть змогу не тільки налаштуватися на правильний емоційний тон, але й дасть пальцям можливість відчувати клавіші.

- Намагатися набувати якомога більше творчих вражень. Для цього слід обов'язково відвідувати концерти різного плану, як класичної, так і естрадно-джазової музики. При цьому слід намагатися спостерігати не тільки за виконавською стороною (оцінювати правильність про інтонованого звуку, чи зіграного пасажу), але й за поведінкою музикантів на сцені, їх вмілою саморегуляцією як власної поведінки, так і процесу виконання. Вміння такого ретельного аналізу концертів дасть змогу передбачати і попереджати причини критичних ситуацій під час власного виконання на сцені, а також вдало використовувати навички імпровізації як засіб врегулювання. Не менш важливим є спостереження за реакцією глядачів, розуміння смаків та уподобання публіки, уміти справляти враження на публіку завдяки вдало підібраному репертуару.

- Як допоміжний засіб розвитку імпровізаційної техніки, корисним буде робити аудіо та відео записи власних імпровізацій під час домашнього

музикування – це допоможе оцінити власний рівень, почути і виправити недоліки, відстежити темпи професійного зростання.

- У самостійну роботу варто включити такі навчальні методи, які забезпечать вам формування виконавської свободи: ескізного програвання, інструментально-виконавського награвання, художнього перебільшення, метод СНП (слухання-наслідування-повторення), метод «обігрування», метод «плаваючих обставин».

Забезпечивши навчальний процес описаними нами педагогічними умовами та навчальними принципами, ми маємо можливість сприяти ефективному формуванню навичок імпровізації у студентів музичних факультетів.

На основі визначених принципів та педагогічних умов вважаємо доцільним графічно зобразити орієнтовну цілісну модель формування імпровізаційних навичок, яка включатиме мету, завдання, структурні компоненти, принципи, педагогічні умови, етапи, форми та методи, що будуть спрямовані на ефективне формування навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів та результативність навчання. Наочно модель формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики представлена на Рис. 2.6.

Під час розробки цієї методичної моделі ми спиралися на такі концептуальні ідеї:

- розвиток слухо-моторної взаємодії (К. Мартінсен, С. Мальцев, С. Савшинський);

- навчання музичної імпровізації (Є. Барбан, О. Баташев, Й. Берендт, Д. Бейлі, І. Бриль, Д. Кірнарська, Ю. Кінус, В. Конен, Е. Кунін, О. Маклігін, С. Мальцев, М. Переверзєв, Г. Шатковський, К. Шпаковська, В. Шулін);

- формування музично-слухових та інструментально-рухових навичок на основі гармонійного поєднання комплексу музично виконавських здібностей (М. Давидов, Д. Юник);

- розвиток виконавської майстерності музиканта (О. Алексєєв, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, А. Бірмак, Л. Гінсбург, Й. Гофман, Н. Голубовська, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, С. Савшинський).

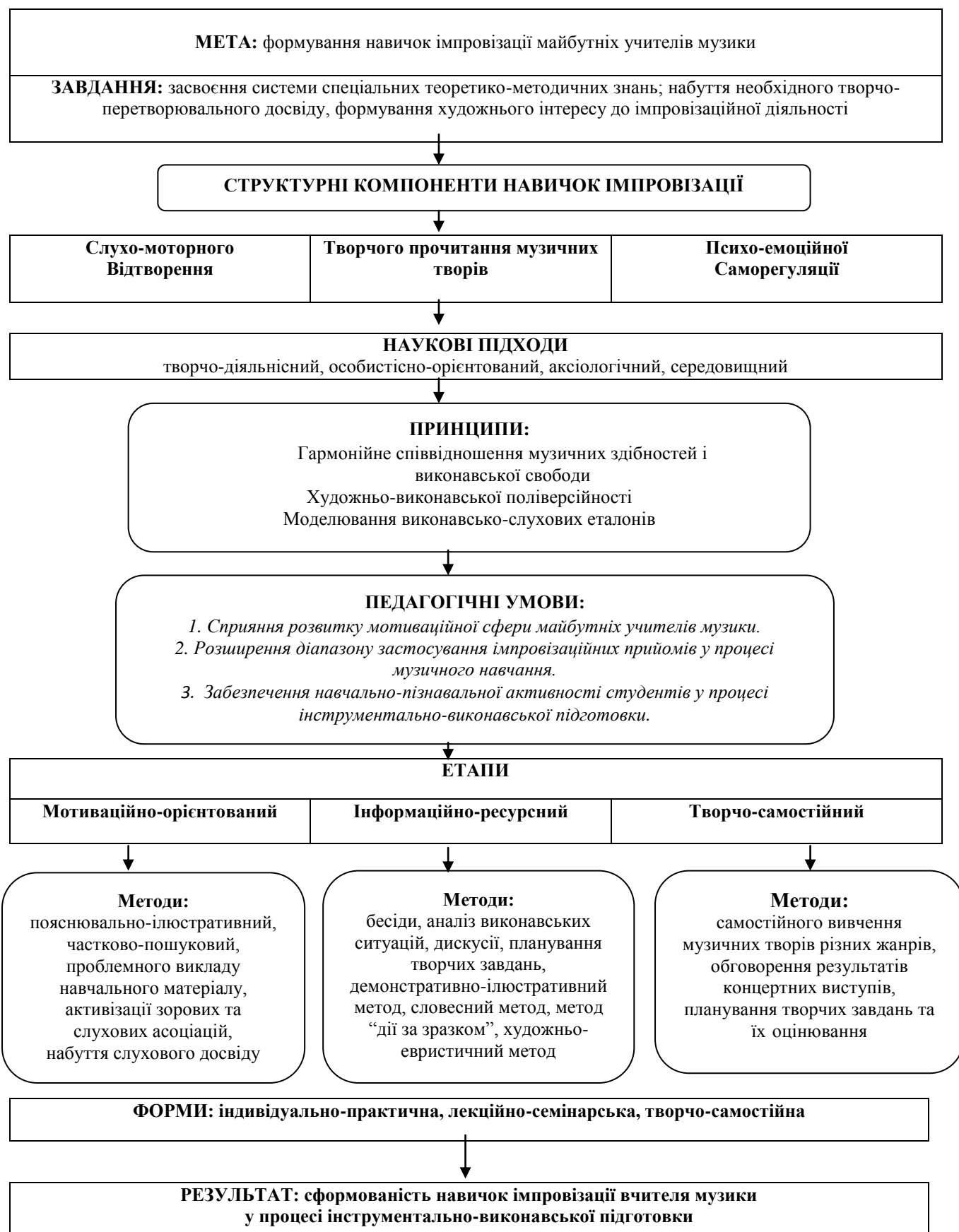


Рис. 2.6. Організаційно-методична модель формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики

Джерело: авторський проект

Висновки до другого розділу

1. На основі аналізу теоретичної та практичної літератури з окресленої проблеми, нами визначено сутність та зміст навичок імпровізації. З огляду музично-імпровізаційної діяльності, врахування її специфіки та основних складових (музична імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційно-результативна дія), навички імпровізації визначено як особистісне новоутворення, що зумовлює здатність створювати музику експромтом, художньо-перетворювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес. В їх основі – інструментально-виконавська свобода.

2. З'ясовано сутнісну відмінність музичної імпровізації від імпровізації у музичному виконавстві, визначаючи останню як ширше явище, зокрема як вид діяльності музиканта, в основі якого лежать «імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія» як способи створення, художнього перетворення музики та регулювання виконавського процесу.

3. Обґрунтовано компоненту структуру навичок імпровізації, яка виходить із розуміння музично-імпровізаційної діяльності і складає три спеціальні блоки: операційний (навички слухо-моторного відтворення), творчий (навички творчого прочитання музичних творів), психологічний (навички психо-емоційної саморегуляції).

Перший блок навичок складає сукупність наступних елементів: навички інструментально-виконавського орієнтування (читки з листа, транспонування, модуляції), звуко-висотної імітації (гри на слух), навички експромтом розробляти музичну думку.

Другий блок навичок містить навички ідейно-художньої динамізації, художнього варіювання засобів музичної мови, тембро-просторового контрасту, мелодико-фактурного аранжування.

Третій блок – навички психо-емоційної саморегуляції – вміщує навички емоційної гнучкості, психомоторного пристосування, слухової антиципації.

4. Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської свободи. До них належать: сприяння розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів музики; розширення діапазону застосування імпровізаційних прийомів у процесі музичного навчання; забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

В основу визначення педагогічних умов покладено ідею розвивального навчання на засадах творчо-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного та середовищного підходів. Останній уособлює ідею виховання та навчання середовищем; є пріоритетним у навчанні імпровізації, і в дисертаційному дослідженні розглядається з позиції музичного виконавства. Середовищний підхід передбачає створення спеціальних умов, котрі змушують суб'єкта діяти конкретно в цих умовах, без можливості виходу за їх рамки, чим зумовлює формування спеціальної дії (дії імпровізаційної), яка б дозволила знайти вихід із ситуації.

У практиці музичного виконавства часто трапляються ситуації, коли музикант, перебуваючи в конкретних умовах без можливості їх будь яких змін, змушений знаходити оперативний вихід. Специфіка цих умов (або середовища) передбачає появу у музиканта імпровізаційної дії, яку він часто спрямовує чи то на стан (емоційна гнучкість), на поведінку (психо-моторне пристосування), чи то на діяльність (слухова антиципація).

Таким чином, на основі диферентного підходу до розуміння музичного середовища у широкому і вузькому його значенні, з'ясовано сутність конкретного і більш вузького його різновиду – музично-виконавського середовища. Останнє ми визначили як таке, що уособлює сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які впливають на процес взаємодії центральних елементів виконавства – «виконавець-процес виконання-результат». Саме на основі чого і формується імпровізаційна дія.

5. Враховуючи практику фортепіанного навчання і виконавства, **визначено** принципи ефективного формування навичок імпровізації у майбутніх учителів

музики: гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою, художньо-виконавської поліверсійності, моделювання виконавсько-слухових еталонів.

Перший принцип уособлює таке розуміння підготовки музиканта до імпровізації, що здійснюється на основі правильного співставлення технічного рівня володіння музичним інструментом із його музичними здібностями (зокрема рівень розвиненого музичного слуху).

Принцип художньо-виконавської поліверсійності полягає у наданні музиканту можливості для творчого самовираження, що виражається через здатність до варіативного виконання, здатність до художньої інтерпретації музичного тексту та втілення власної творчої ідеї.

Принцип моделювання виконавсько-слухових еталонів базується на формуванні у музиканта власного слухового багажу, набуття необхідного слухового досвіду. Виконавсько-слухові еталони уособлюють міру або стан відповідності продуктів музично-виконавської діяльності їх ідеальному прообразу.

6. Графічно окреслено орієнтовну організаційно-методичну модель, яка розкриває особливості формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки, і включає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, наукові підходи, структурні компоненти, форми і методи навчання.

Результати даного розділу висвітлені у таких публікаціях автора [20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 94]

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Аристова Л. П. Активность учения школьника / Л. П. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 139 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л., 1971. – Т.1, 2. – 379 с.
5. Барбан Е. С. Черная музыка, белая свобода / Е. С. Барбан – СПб. : Композитор Санкт Петербург, 2007. – 284 с.
6. Баташов А. Н. Феномен импровизации / А. Н. Баташев // Советская музыка. – М., 1987. – № 2. – С. 46 – 49.
7. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2-х кн.] : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Наукове видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
8. Бирюков С. Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: дис... канд. искусствоведения : 17.00.02 – музыкальное искусство / С. Н. Бирюков. – М., 1980. – 192 с.
9. Бондаренко В. Энциклопедия популярной музыки / В. Бондаренко, Ю. Дроздов. – Мн. : Экономпресс, 2006. – 479 с.
10. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с.
11. Браславский Д. А. Аранжировка для эстрадных ансамблей и оркестров / Д. А. Браславский. – М. : Музыка, 1974. – Вип. 2. – 391 с.
12. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 –

- теорія і методика музичного навчання / Брилін Едуард Борисович. – К., 2002. – 282 с.
13. Брушлинский А. В. К психологии творческого процесса / А. В. Брушлинский // «Человек, творчество, наука». – М. : Наука, 1967. – С. 13–40.
14. Галкін С. Активізація навчально-виховної діяльності учнів як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу / С. Галкін // Управління школою. – 2004. – №3 – Січень. – С. 12–15.
15. Гаранян Г. А. Аранжировка для эстрадных инструментальных и вокально-инструментальных ансамблей / Г. А. Гаранян. – М. : Музыка, 1986. – 224 с.
16. Гольденвейзер А. Статьи, материалы, воспоминания / А. Гондельвейзер. – М. : Сов. композитор, 1969. – 448 с.
17. Гофман И. К. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / И. К. Гофман. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 44 с.
18. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Гузій Наталія Василівна. – К., 2007. – 577 с.
19. Давидов М. А. Наукова термінологія в музичній педагогіці / М. А. Давидов // Часопис нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. – К. : Нац. муз. акад. ім. П. І. Чайковського, 2009. – №1 (2). – С. 63–83.
20. Денисюк І. С. Проблема підготовки студентів музично-педагогічних факультетів до художньої імпровізації / І. С. Денисюк : зб. наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії «Гуманітарний корпус». – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016 р. – Вип. 6. – С. 60–64.
21. Денисюк І. С. Педагогічні умови формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики / І. С. Денисюк : зб. наук. праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного

- університету ім. І. Франка. – Дрогобич – Кельце – Каунас – Алмати: Посвіт, 2016. – С. 130–135.
- 22.Денисюк І. С. Розвиток художньої техніки виконавця в умовах сучасного музикування / І. С. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип.150. – Серія: педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 240–244.
- 23.Денисюк І. С. Принципи формування навичок майбутніх учителів музики. / І. С. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 157. – Серія: педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 207–211.
- 24.Денисюк І. С. Реалізація навичок імпровізації музиканта в умовах сучасного музикування / І. С. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Вип.8 (12). – К. : Талком, 2017. – С. 171–177.
- 25.Денисюк І. С. Феномен імпровізаційності у практиці сучасного музикування / І. С. Денисюк // Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы : сборник материалов I-й Международной научно-практической конференции / [редакторы-составители А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобыч : Посвіт, 2016. – С. 72–74.
- 26.Денисюк І. С. Навички імпровізації як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя музики / І. С. Денисюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – С. 64–68.

- 27.Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; 13.00.05 – соціальна педагогіка / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с.
- 28.Эстетика. Словарь / под. общ. ред. А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с. – С. 97.
- 29.Заволжанская И. Ю. Формирование умений играть по слуху как компонент профессиональной подготовки будущего учителя музыки: дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика музыкального обучения / Заволжанская Ирина Юрьевна. – Екатеринбург, 2012. – 209 с.
- 30.Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
- 31.Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб., 2013. – 448 с.
- 32.Илле М. Е. Музыкальные интересы и духовные потребности молодежи / М. Е.ILLE // Социологические исследования. – М., 1990, № 12. – С. 94–102.
- 33.Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избр. ст. и докл. / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 188 с.
- 34.Капустин Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика: социологические проблемы современной концертной жизни : исследование / Ю. В. Капустина. – Л. : Музыка, 1985. – 160 с.
- 35.Кирнарская Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис... доктора психологических наук: 19.00.01. – общая психология, история психологии / Кирнарская Дина Константиновна. – М., 2006. – 373 с.
- 36.Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – М. : Советский композитор, 1958 – 115 с. – С.77
- 37.Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Классика-XXI, 2004. – 204 с.

- 38.Козир А. В. Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008.
- 39.Кононова М. В. Ідеальне та еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва : дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво / Кононова Марія Віталіївна. – К., 2009. – 2006 с.
- 40.Коробова О. Я. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера : дис... канд. искусствоведения: 17.00.09 – теория и история искусства / Коробова Ольга Ярославовна. – Саратов, 2011. – 175 с.
- 41.Королев О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок и поп-музыки: Термины и понятия / О. К. Королев. – М. : Музыка, 2006. – 168 с.
- 42.Костюк Г. С. Мышление: Педагогическая энциклопедия: В 4-х Т. / Г. С. Костюк. – М., 1964. – Т. 2. – С. 516.
- 43.Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
- 44.Ластовецька-Соланська З. М. Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України : дис.... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 – теорія та історія культури / Ластовецька-Соланська Зоряна Миколаївна. – Львів, 2007. – 207 с.
- 45.Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 343 с.
- 46.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 115 с.
- 47.Лисюк Ю. С. Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Лисюк Юлія Сергіївна. – Київ, 2007. – 243 с.

48. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків : «ОВС», 2000. – 175 с.
49. Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учебное пособие для педагогов музыкальных школ / А. Л. Маклыгин. – Вып.1. – М. : Престо, 1997. – 33 с.
50. Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учеб. пособие для музыкальной школы / А. Л. Маклыгин. – Вып. 2. – М., 1999. – 32 с.
51. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : «Музыка», 1991. – 88 с., нот.
52. Мартінсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника / К. А. Мартинсен. – М. : Изд-во «Музыка», 1966. – 219 с.
53. Медушевський В. В. Духовний аналіз музики : учебное пособие в двух частях / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 2014. – 632 с.
54. Мен Мен. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Мен Мен. – К., 2013. – 289 с.
55. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т мистецтв ; під. заг. ред. Палатайко О. М. – Дніпропетровськ : Адверта, 2014. – 305 с.
56. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа) / В. Г. Москаленко. – К. : Изд-во Киев, гос. конс., 1994. – 157 с.
57. Музыкальный энциклопедический словарь / глав. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
58. Музыкальное исполнительское искусство и педагогика: афоризмы, цитаты, изречения : учеб. пособие / сост. и упоряд. Г. М. Цыпин. – Белгород: Белгор. обл. тип., 2007. – 412 с.

59. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования / И. Т. Назаров / под ред. Г. С. Богуславского. – Ленинград : Музыка. [Ленингр. отд-ние], 1969. – 134 с.
60. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
61. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Назайкинский. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
62. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили : монографія / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.
63. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1958. – 269 с.
64. Никифоров Г. С. Види психической саморегуляції / Никифоров Г. С., Шингаев С. М. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина – Вип. №1 – Т. 5. – Л., 2014 р. – С. 92–101.
65. Онеггер А. Я – композитор / А. Онеггер. – Л. : Сов. композитор, 1963. – 214 с.
66. Ониськів Г. Г. Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. – теорія та методика музичного навчання / Ониськів Григорій Григорович. – Мелітополь, 2012. – 284 с.
67. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов / за заг. ред. І. А. Зязюна, – К. : Наукова думка, 2003. – 263 с.
68. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання : навч.-метод. посіб. / О. М. Отич. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.
69. Петрушин В. Музыкальная психология / В. Петрушин. – М. : Академический проект, 2006. – 400 с.

70. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
71. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 2-е изд., испр. и доп. – 494 с.
72. Пуни А. Ц. Об активной роли представлений в процессе владения моторными навыками / А. Ц. Пуни // Теория и практика физической культуры. – № 9, 1947. – С. 417.
73. Ражников В. Г. Зависимость вариативности исполнительской трактовки от внутренней мотивации / В. Г. Ражников // Новые исследования в психологии, 1976. – № 2.
74. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — М. : ЦАПИ, 1994. – 144 с.
75. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів ін.-тів мистецтв. пед. ун-тів / Реброва О. Є. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 84 с.
76. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.
77. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с. – (Мастера психологии).
78. Савшинський С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинський. – М. : Классика-XXI, 2002. – 244 с..
79. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. – К. : «Українська радянська енциклопедія», 1974. – 776 с.
80. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – М. : «Наука», 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–26.

81. Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
82. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
83. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – Изд. второе, доп. – М. : Издательство «Музыка», 1969. – 599 с.
84. Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
85. Фурсенко Т. Ф. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Фурсенко Тетяна Федорівна. – Ялта, 2005. – 257 с.
86. Хижко О. В. Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Хижко Олександр Вікторович. – Київ, 2009. – 231 с.
87. Черни К. Систематическое руководство по импровизации для фортепиано / К. Черни // Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматія. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 82–90.
88. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
89. Шатковский Г. И. Сочинение и импровизация мелодий / Г. И. Шатковский. – М. : Советский композитор, 1991.
90. Щолокова О. П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні / О. П. Щолокова // Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. Колективна монографія // Під заг. ред. Полатайко О. М. – «Адверта». – 2014. – С. 23–47.
91. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : монографія / Д. Г. Юник. – К., 2009. – 340 с.

92. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
93. Bailey Derek. Improvisation: its nature and practice in music. / Derek Bailey. Originally published Ashborne. – England: Moorland Pub. In association with Incus Records, 1980.
94. Denysiuk I. The main point and content of future music teacher' artistic improvisation skills / Denysiuk I. // Intellectual Archive.: Ontario, Canada. – March /April 2016. – V. 5, № 2, – P. 135–143.

**РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

3.1. Діагностика сформованості навичок імпровізації (аналіз і результати констатувального експерименту)

З метою з'ясування реального стану сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики, був проведений констатувальний етап експерименту. Дане дослідження стосувалось студентів музично-педагогічних факультетів різних вищих навчальних закладів України, що навчаються за спеціальністю «музичне мистецтво» та отримують кваліфікацію вчителя музичного мистецтва. Експеримент проводився у 2014-2015 роках на базі Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Враховуючи різні типи ВНЗ у тексті дисертації ми застосовували термін «студенти мистецьких факультетів» для оптимізації тексту.

Констатувальним дослідженням було охоплено 228 студентів II-III курсів спеціалізації «музичне мистецтво». У ньому взяли участь 27 викладачів з дисциплін інструментально-виконавського циклу.

На даному етапі нашого дослідження були поставлені наступні завдання:

– розробка і наукове обґрунтування критеріїв та показників сформованості навичок імпровізації відповідно до визначених блоків (слухо-моторного відтворення, творчого прочитання музичного твору, психо-емоційної саморегуляції);

– з'ясувати думку педагогів, зокрема викладачів спеціальних інструментальних дисциплін стосовно важливості формування навичок імпровізації у студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки;

– здійснити діагностування сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів за виділеними структурними компонентами, з'ясувати рівень розуміння реципієнтами сутності імпровізації у музичному виконавстві та виявити їх відношення до імпровізаційної діяльності;

– у результаті отриманих даних педагогічного спостереження та згідно із визначеними критеріями й діагностичними показниками, визначити рівні сформованості навичок імпровізації майбутніх вчителів музики у процесі їхньої інструментально-виконавської підготовки.

Для аналізу об'єктивних і вірогідних даних констатувального експерименту була розроблена спеціальна методика *педагогічної діагностики*, яка охоплювала ряд методів, зокрема:

– анкетування, опитування, тестування, бесіди, спостереження, метод експертних оцінок, аналіз виконавської діяльності, а також творчі завдання різноманітного типу;

– методи опрацювання даних, отриманих у ході дослідження: кількісні (математичні та статистичні дані: аналіз, синтез, порівняння).

Констатувальний експеримент здійснювався у *трьох напрямках*, націлених на вирішення поставлених завдань та діагностування кожного компоненту навичок імпровізації.

Основним завданням першого напрямку констатувального дослідження була розробка і наукове обґрунтування критеріїв та діагностичних показників, а також визначення рівнів сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Базуючись на теоретико-методичних наукових положеннях дисертаційного дослідження та враховуючи специфіку визначених структурних компонентів навичок імпровізації (Р. 2.1. дисертаційного дослідження), ми мали змогу обґрунтувати наступні критерії та показники для діагностування стану

сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики: **операційно-виконавський, творчо-діяльнісний, психо-емоційний.**

Перший критерій – *операційно-виконавський* – визначає міру здатності до гри на слух. Характеризує загальний стан виконавської підготовки реципієнтів до занять імпровізацією, що включає рівень розвитку музичного слуху студентів, технічний рівень володіння музичним інструментом і найголовніше – рівень їх співвідношення (взаємодії). Його показниками виступили: *ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень; узгодженість слухових та рухових відтворень; здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів.*

Другий – *творчо-діяльнісний* критерій – визначає ступінь розвитку творчої самостійності музиканта. Характеризує рівень розвитку його творчої уяви та фантазії, що не рідко виражається у виконавській оригінальності, креативності. Остання стосується вибору і художнього застосування засобів музичної виразності, індивідуальної манери гри та стилю виконання. Показниками творчо-виконавського критерію визначаємо наступні: *виконавська здатність до варіативного виконання; самостійність музично-виконавських ідей; ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій.*

Третій критерій – *психо-емоційний* – визначає міру здатності до розпізнавання (прогнозування) емоціогенних ситуацій і відповідних реакцій (дій) музиканта на них у виконавському процесі. Демонструє рівень його психологічної та емоційної активності, що уособлює наявність у нього відповідних особистісних вольових якостей, стресостійкості як специфічної виконавської властивості. Психо-емоційний критерій оцінки сформованості навичок імпровізації характеризується такими показниками: *наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість); здатність швидкої психо-фізіологічної адаптації до виконавського середовища; здатність до слухової антиципації.*

Таким чином, за допомогою першого операційно-виконавського критерію нами оцінювався рівень розвитку у студентів виконавської свободи. Остання

уособлювала наявність розвиненого музичного слуху і належної виконавської майстерності.

Другий критерій – творчо-діяльнісний – представляв собою рівень розвитку творчої свободи, під якою розуміємо високий рівень володіння художньою технікою. Остання, по великому рахунку, уособлює здатність музиканта до творчого самовираження, яке виявляється через варіативне виконання музичних творів.

Психо-емоційний критерій демонстрував наявність у майбутнього вчителя музики психо-емоційної свободи гри, яка виражала здатність до вправної саморегуляції емоцій та психічних станів.

Вважаємо, що виділені нами критерії та показники відображають сутнісні характеристики навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів і можуть бути використані для визначення рівнів їх сформованості. Співвідношення критеріїв і показників представлено нижче у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Співвідношення критеріїв і показників сформованості
навичок імпровізації у майбутніх учителів музики**

№ п/п	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	Операційно-виконавський	- ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень; - узгодженість слухових та рухових відтворень; - здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів;
2	Творчо-діяльнісний	- виконавська здатність до варіативного виконання; - самостійність музично-виконавських ідей; - ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій.
3	Психо-емоційний	- наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість); - здатність швидкої психо-фізіологічної адаптації до виконавського середовища; - здатність до слухової антиципації.

Аналіз досягнутих результатів у формуванні навичок імпровізації у майбутніх учителів музики, а також виділені критерії та показники дали змогу визначити три рівні сформованості імпровізаційних навичок студентів мистецьких факультетів у процесі їхньої інструментально-виконавської підготовки, а саме: високий, середній, низький. З метою висвітлення змістового аспекту визначених рівнів вважаємо необхідним обґрунтувати їх якісну характеристику.

Високий рівень сформованості імпровізаційних навичок характеризується високим коефіцієнтом розвитку виконавської, творчої та психо-емоційної свободи музиканта.

У студентів з високим коефіцієнтом виконавської свободи добре розвинений слухо-моторний блок навичок, де вони з легкістю демонструють навички інструментально-виконавського орієнтування (вміння читати з листа, транспонувати, робити модуляцію), що свідчить про точне звукове відтворення просторових та слухо-рухових уявлень, а також узгодженість слухових та рухових відтворень у грі. А найважливішим показником є те, що у студентів спостерігається здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів, завдяки чому вони яскраво демонструють навички звуко-висотної імітації (або гри на слух) та вміння експромтом розробляти музичну думку. Високий коефіцієнт творчої свободи дозволяє діагностувати наявність у студентів вміння варіативного виконання музичних творів з інтерпретаційним використанням засобів музичної виразності (мелодика, гармонія, ритм, динаміка, артикуляція). Важливим показником є наявність у студентів вміння самостійного вироблення музично-виконавських ідей, які виникають і реалізуються у ідейній єдності його творчо-перетворювальних дій із художньо-естетичним змістом наявних творів у вигляді взаємодії «художній зміст-засоби музичної виразності-музична форма». Таким чином, студенти володіють навичками не лише творчо-імітаційного наслідування, але яскраво демонструють навички ідейно-художнього варіювання та мелодико-фактурного аранжування музичних композицій, завдяки чому здатні створювати власні кавер-версії популярних мелодій. Високий коефіцієнт психо-

емоційної свободи демонструє наявність у студентів емоційної стійкості під час гри та низький рівень сценічної тривожності (що свідчить про високу стресостійкість); вони здатні до швидкої психо-фізіологічної адаптації виконавського середовища та до слухової антиципації у виконавському процесі. Остання проявляється у здатності до розпізнавання (передбачення) емоціогенних ситуацій і відповідних можливих реакцій (дій) музиканта на них у процесі гри.

Середній рівень характеризується відтворенням слухо-рухових та просторових уявлень з частковою звуковою помилковістю, у зв'язку із чим спостерігається неузгодженість у грі між слуховим та руховим компонентами, а саме – переважання слухового над руховим. Через таку неузгодженість у студентів спостерігається епізодична здатність до швидкого м'язового відтворення спонтанних слухових образів, яка залежить від різних ситуативних умов і не є стабільною. У творчому блоці навичок імпровізації спостерігається вміння студентів до варіативного виконання музичних творів з неповним інтерпретаційним використанням засобів музичної виразності. Зокрема дана варіативність стосується ритмічної та динамічної сторони твору, які, в порівнянні із іншими (артикуляція, гармонія), можуть здійснюватися на інтуїтивному рівні і не потребують оволодіння особливою технікою. Спостерігається наявність у студентів вміння до художнього копіювання музично-виконавських ідей, в той час коли відсутнє самостійне їх вироблення. У блоці навичок психо-емоційної саморегуляції спостерігається наявність у студентів емоційної стійкості та сценічної витривалості під час гри, однак лише у емоційно стабільних умовах. Теж саме стосується здатності до адаптації виконавського середовища, яка проявляється ситуативно (в залежності від зовнішніх і внутрішніх факторів). Студенти здатні до слухової антиципації, однак без можливості практичного її відтворення в дії. Це означає, що вони здатні прогнозувати (передбачати) емоціогенні ситуації, однак без можливості здійснення відповідних регулятивних дій для виходу з них.

Низький рівень в цілому характеризується низьким коефіцієнтом розвитку виконавської, творчої та психо-емоційної свободи гри.

У студентів спостерігається звукова невідповідність відтворення слухових та просторових уявлень; неузгодженість між слуховими та руховими діями, що спричинена переважанням рухового над слуховим компонентом; очевидна виконавська неспроможність до швидкого м'язового відтворення спонтанних звукових образів. У блоці навичок творчого прочитання музичних творів спостерігається нездатність до варіативного виконання музичних творів; виконавська неспроможність художнього копіювання музично-виконавських ідей. Не узгодженість засобів художньої виразності та засобів музичної мови із художнім змістом музичної теми. Спостерігається високий рівень концертної тривожності, низька адаптивність до виконавського середовища та нездатність студентів до слухової антиципації. Остання проявляється у неспроможності прогнозувати можливі емоціогенні ситуації і відповідно діяти у них.

Запропонована логіка розподілу на рівні передбачала й отримання балів за спеціально розробленою шкалою оцінювання. На високому рівні передбачалось отримання студентами музично-педагогічних факультетів 3х балів, на середньому – два, і на низькому – один бал.

Співвідношення критеріїв та рівнів розвитку навичок імпровізації студентів представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Співвідношення критеріїв та рівнів сформованості навичок імпровізації
у майбутніх учителів музики**

Критерії навичок імпровізації	Рівні сформованості навичок імпровізації		
	Високий	Середній	Низький
Операційно-виконавський	Точне звукове відтворення просторових та слухових уявлень; узгодженість слухових та рухових відтворень; здатність до швидкого	Відтворення просторових та слухових уявлень з частковою звуковою помилковістю; переважання слухового компоненту над руховим; ситуативна здатність	Звукова невідповідність відтворення просторових та слухових уявлень; переважання рухового компоненту над слуховим;

	м'язо-рухового відтворення звукових образів	до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів	нездатність рук до швидкого відтворення звукових образів
Творчо-діяльнісний	<p>Вміння варіативного виконання музичних творів, що включає інтерпретаційні зміни усіх засобів музичної виразності (мелодика, гармонія, ритм, динаміка, артикуляція);</p> <p>вміння самостійного вироблення музично-виконавських ідей;</p> <p>узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій у вигляді єдності "художній зміст+виразові засоби+ музична форма"</p>	<p>Вміння варіативного виконання музичних творів, що включає інтерпретаційні зміни часткових засобів музичної виразності (ритм, динаміка);</p> <p>вміння художнього копіювання (творчо-імітаційного наслідування) музично-виконавських ідей</p> <p>здатність до творчо-перетворювальних дій з узгодженістю "художній зміст + засоби музичної виразності" без урахування доцільності музичної форми</p>	<p>Нездатність до варіативного виконання музичних творів;</p> <p>нездатність до самостійного вироблення музично-виконавських ідей та часткова здатність художнього копіювання у грі</p> <p>неузгодженість засобів художньої виразності та засобів музичної мови із художнім змістом</p>
Психо-Емоційний	<p>Високий рівень емоційної стійкості та сценічної витривалості в різних умовах;</p> <p>здатність до швидкої адаптивності виконавського середовища;</p> <p>здатність до розпізнавання (прогнозування) ймовірних емоціогенних ситуацій з можливістю миттєвого вибору і відтворення регулятивних дій</p>	<p>Емоційна стійкість у емоційно-стабільних умовах;</p> <p>ситуативна здатність до адаптивності до виконавського середовища;</p> <p>здатність до розпізнавання (прогнозування) ймовірних емоціогенних ситуацій без можливості миттєвого вибору і відтворення регулятивних дій</p>	<p>Високий рівень концертної тривожності ;</p> <p>низька адаптивність до виконавського середовища;</p> <p>не здатність до розпізнавання (прогнозування) ймовірних емоціогенних ситуацій</p>

За другим напрямком констатувального експерименту, з метою з'ясування думок педагогів спеціальних вищих навчальних закладів мистецької освіти стосовно важливості формування навичок імпровізації у студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки, було проведене їх опитування у вигляді анкетування (Див. Додаток Д).

Насамперед, педагогам було запропоновано дати відповідь на запитання, що стосувалося значення імпровізаційної техніки у виконавській діяльності музиканта. Тут відповіді педагогів дещо розділилися, оскільки (79 %) вважають імпровізаційну техніку як допоміжний елемент у майстерності музиканта, і її формування вважають не обов'язковим. Інша частина педагогів (21 %) визначили імпровізаційну техніку як первинну необхідність у виконавській майстерності музиканта, і вважають її формування обов'язковим.

На запитання, чи можливе формування імпровізаційної техніки у студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки і яким чином, думка викладачів загалом була одностайною. Так 85 % педагогів спеціальних дисциплін вважають, що формування імпровізаційної техніки у процесі інструментально-виконавської підготовки є неможливим і аргументують свою думку наступним. Вони вважають, що імпровізація як спеціальний вид художньої діяльності вимагає належної теоретичної і практичної підготовки, а тому формування імпровізаційної техніки є неможливим без оволодіння спеціальними знаннями та вміннями, яких студенти не мають змогу повноцінно отримати під час тих дисциплін, які вони вивчають. Решта – 15 % позитивно вказали, що формування імпровізаційної техніки студентів у процесі їх підготовки є можливим, оскільки, по-перше, вони розуміли значення імпровізаційної техніки дещо ширше, по-друге, у роботі зі студентами педагоги не рідко використовують методи та прийоми її формування.

Наступне питання анкети було направлене на те, щоб з'ясувати вмотивованість педагогів на роботу над імпровізаційною технікою студентів. Воно стосувалось того, щоб визначити, на що саме викладачі зазвичай зосереджують свою увагу в інструментально-виконавській підготовці студентів. Як виявилось, відповіді були доволі різними. Більшість викладачів відповіло

(51 %), що у підготовці студентів вони зосереджені на формування їх виконавської техніки і навичок інтерпретації, 29 % – на розвиток творчої сторони студентів (здатності до власного самовираження). Решта відповідей – 20 % – стосувались проблем розширення і оволодіння якомога більшою кількістю різноманітного репертуару, формування виконавської самостійності, інтонаційної культури тощо.

Стосовно запитання, якими методиками (методами і прийомами) користуються педагоги, щоб формувати у студентів по спеціальності навичок імпровізації, були отримані наступні відповіді. Більшість викладачів (89 %) вказали, що здебільшого використовують досвід передових музикантів-педагогів. Тому, якщо виникають проблеми із свободою гри на сцені, вони здебільшого користуються вітчизняними методиками (піаністи, наприклад звертаються до методик Г. Когана, Г. Нейгауза, А. Бірмак, К. Мартінсена. Менша частина педагогів (11 %) визнала, що спираються на власний досвід і використовують перевірені на практиці методи.

Наступне запитання анкети стосувалось можливості підвищити ефективність музично-виконавської підготовки студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки. Відповіді на це запитання були різноманітними. Педагоги вважають, щоб підвищити ефективність підготовки, слід більше уваги звернути на розширення можливого репертуару, підвищення виконавських вимог до здачі іспитів, пошук нових методів та прийомів для розвитку виконавської майстерності. Аналіз відповідей свідчить про те, що в загальному педагоги не схиляються до необхідності розвитку імпровізаційної техніки у студентів, а її формування не вважають одним із шляхів підвищення ефективності музично-виконавської підготовки.

Підсумовуючи результати анкетування, можемо констатувати наступне. Здійснюючи опитування педагогів спеціальних дисциплін різних мистецьких навчальних закладів України, а отже закладів з дещо відмінним професійним спрямуванням, ми виявили той факт, що ВНЗ фахового мистецького спрямування в деякій мірі намагаються вирішити цю проблему. Одні більшою мірою

зацікавлені у оволодінні студентами мистецтвом імпровізації і її засобами, інші – не достатньо оцінюючи позитивний вплив імпровізаційної техніки на виконавську майстерність музикантів – меншою. Разом з тим, визначені недоліки навчального процесу вимагають внесення певних змін, зорієнтованих на інструментально-виконавську підготовку студентів, її зміст, форми та методи.

За третім напрямком констатувального дослідження, з метою діагностики навичок імпровізації, з'ясування рівня розуміння студентами сутності імпровізації у музичному виконавстві та виявлення відношення студентів до імпровізаційної діяльності, було розроблено спеціальну методику на основі широкого використання методів опитування, анкетування, бесід, творчо-діагностичних завдань різного типу.

Отже, для початку, у рамках цього напрямку, нам необхідно було з'ясувати загальну зацікавленість студентів мистецтвом імпровізації і виявити позитивний інтерес до неї. Для нас важливим було виявити здатність студентів до оволодіння засобами музичної імпровізації, яка вимірювалася наявністю у них спеціальних теоретико-методичних знань про музичну імпровізацію, прийомів та способів її використання у виконавському процесі.

Таким чином, для з'ясування рівня розуміння студентами сутності музичної імпровізації, виявлення відношення студентів до імпровізаційної діяльності, нами було проведено пробне анкетування та загальне опитування-тестування респондентів. Наголосимо, що ці методи вважаються найбільш ефективними методами збору первинної інформації від конкретно обраного кола людей. У зв'язку з цим, ми обрали саме анкетування та тестування, які відбувалися на семінарських заняттях.

Розроблена нами **анкета** (Див. Додаток Е) була націлена на те, щоб з'ясувати, на скільки правильно студенти розуміють музичну імпровізацію і її значення у виконавській діяльності музиканта. Важливим для нас було визначити, чи осягають вони відмінність між музичною імпровізацією, можливістю діяти імпровізаційно (спонтанно) та імпровізаційністю як властивістю виконавського

процесу. Анкета дала змогу визначити ставлення до імпровізаційної діяльності, з'ясувати потребу в ній, і діагностувати рівень позитивної мотивації.

Отже, діагностична анкета складалась із восьми запитань, які потребували розгорнутої відповіді. На запитання «Що на вашу думку являє собою імпровізація у музичному виконавстві?» відповіді студентів зводились до однієї логічної відповіді – уміння на ходу створювати («придумувати») музику. Практично всі студенти (89 % зі 100 %) асоціюють імпровізацію у музичному виконавстві лише як здатність грати на слух. Решта студентів – 11 % відповіли, що у музичному виконавстві імпровізація може виражатися у здатності до варіативного виконання; визначили уміння швидко реагувати на сцені у стресових ситуаціях як прояв імпровізації у музичному виконавстві.

На запитання «Як ви розумієте поняття «музична імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія» (раптово діяти)?» студенти відповідали по різному. Більшість студентів (82 %) у визначенні, що являє собою музична імпровізація, ототожнили її із імпровізацією у музичному виконавстві. У своїх відповідях, вони зійшлися на думці, що музична імпровізація це вдала гра на слух. Тим самим, це свідчить про те, що студенти не розрізняють і не мають чіткого уявлення про те, що існують різні види імпровізації, наприклад художня (образна) імпровізація, музична імпровізація, імпровізація у музичному виконавстві тощо.

Визначення студентами поняття імпровізаційності також склало чималу трудність, оскільки у виконавській діяльності вони завжди стикаються із цією якістю, але на практиці не вміють словесно її пояснити. Серед визначень найбільш цікавими і точними були: імпровізаційність – це стиль або манера гри; це виконавська якість, яку можна прирівняти до віртуозності.

І, зрештою, на визначення останнього поняття – імпровізаційна дія – відповіді студентів були наближеними до реальних, що говорить про теоретичне розуміння імпровізаційної дії як в загальному спонтанної дії, однак розуміння її практичної реалізації залишається не достатнім.

На завдання і запитання «Порівняйте імпровізацію, виконавство та композицію. Що спільного і що відмінного між ними ?» студенти проявили неабиякий інтерес. В загальних рисах всі справились із завданням і адекватно визначили відмінності та спільні риси трьох видів художньої діяльності. Однак, не були озвучені основні особливості їх відмінності. Не до кінця зрозумілим залишилось, що ж лежить в основі цих видів діяльності; яка модель та механізми реалізації усіх трьох видів діяльності; якими є виконавство, композиція та імпровізація за тривалістю у часі та за характером процесу (дії); і що основне – яку мету переслідує імпровізація, виконавство та композиція.

Наступне запитання анкети «Як би ви описали процес імпровізації ? З чого, на вашу думку, починається і чим закінчується імпровізація ?» студенти не змогли дати чіткої відповіді, оскільки кожен розумів імпровізацію по-різному. Однак, майже всі студенти написали в анкеті, що імпровізація починається із творчого поштовху, художньої ідеї, внутрішнього мотиву, фантазії і закінчується практичним втіленням цих імпульсів через засоби музичної виразності.

На запитання «Коли у виконавця виникає потреба в імпровізації ?» більшість студентів відповіло, що імпровізація виникає під час музикування, коли приходить творче натхнення. Бувають випадки, коли імпровізувати доводиться усвідомлено, на замовлення, коли хтось із колег просить зіграти щось на слух.

Запитання «Як часто вам доводиться імпровізувати на сцені ? У чому проявляється ця імпровізація і якими засобами реалізується ?» дало змогу побачити, що більшість студентів практично не використовують засоби імпровізації.

На запитання «Що є найскладнішим в імпровізації для вас ? У чому складність цього виду художньої творчості ?» більшість студентів відповіли, що найскладнішим є практична реалізація творчої ідеї. Адже бувають випадки, коли не вистачає майстерності (художніх засобів) для реалізації ідеї або виконавець не завжди готовий до практичного втілення в той момент.

На останнє запитання анкети «Які спеціальні знання та уміння, здібності чи якості повинен мати виконавець, щоб вдало імпровізувати ?» більшість студентів

(86 %) впевнені у тому, що необхідно мати природний таланти (абсолютний слух, довгі пальці тощо). На основі таких відповідей, ми мали змогу зробити висновок, що мотивація до імпровізації у студентів є низькою через відсутність адекватних знань про імпровізацію та її засоби.

Таким чином, здійснений аналіз результатів анкетування свідчить про те, що розуміння студентами імпровізації у музичному виконавстві здебільшого є одностороннім, а точніше – неповним. Аналіз та узагальнення отриманих результатів анкетування виявили у студентів загальний рівень обізнаності з теорії мистецтва імпровізації. Ми не отримали вичерпної відповіді на запитання «Що являє собою музична імпровізація?», натомість виявлено відсутнє розуміння того, що імпровізація у музичному виконавстві проявляється не лише у якості гри на слух, але й у здатності до варіативного виконання на сцені, у вмінні оперативно й швидко адаптуватися до емоційних умов. Отже, більшість опитуваних виявили низький рівень розуміння сутності музичної імпровізації (89 %), оскільки асоціювали її лише із умінням грати на слух; решта – 11 % студентів дали ширші, але не до кінця повні відповіді, що дало змогу виявити середній рівень розуміння.

Для того, щоб з'ясувати відношення студентів до імпровізації як виду творчої діяльності (а отже виявити наявність/відсутність мотивації), ми провели **тест-опитування** (Див. Додаток Ж) на виявлення відношення до музично-імпровізаційної діяльності. На всі запитання, поставлені у опитувальнику (їх було 11), студентам необхідно було дати відповідь «Так» або «Ні». Для більшої вірогідності отримання адекватних результатів, перед початком опитування ми провели дискусійну бесіду на тему «Імпровізація, імпровізаційність та музично-імпровізаційна діяльність», щоб в'яснити, чи всі студенти зрозуміють зміст майбутнього опитування і чи зацікавлені вони у оволодінні мистецтвом імпровізації взагалі.

Бесіда у формі дискусії засвідчила, що студенти зацікавлені і проявляють здоровий інтерес до оволодіння мистецтвом імпровізації, але діагностика результатів тесту-опитування респондентів показала, що безпосередньо у виконавській діяльності (у музичному навчанні) студенти є не достатньо

вмотивовані на розвиток художньої сторони виконання, прояв творчої свободи. Про це свідчить низький відсоток позитивних відповідей (Так) – 81 %, тоді як негативних відповідей (Ні) на запитання тесту виявили 19 % опитуваних.

Також для з'ясування рівня розуміння студентами навичок імпровізації було використано завдання, яке полягало у творчому діагностуванні студентами різноманітних **аудіо та відео завдань** (Див. Додаток 3).

Аудіо завдання були спрямовані на те, щоб визначити особливості використання імпровізації у різних виконаннях, і полягало в наступному. Студентам були представлені виконання різних музичних творів. Завдання полягало в тому, щоб визначити, в якому із творів була присутня імпровізація і описати її елементи (музична імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційна дія). Важливо було спробувати описати засоби її реалізації і обґрунтувати свою думку. Аналіз результатів аудіо-прослуховування і усне опитування реципієнтів дозволило зробити наступні висновки. Студенти одразу визначили наявність імпровізації у якості вдалої гри на слух, однак складність виникла у визначенні імпровізаційності та імпровізаційної дії.

Відео завдання було використано для того, щоб визначити, чи розуміють студенти як зовнішньо проявляються навички імпровізації в процесі виконання, і яким чином вони реалізуються у кожного окремого музиканта. Для цього ми показували виконання із різним проявом імпровізаційної майстерності: у одному випадку це була імпровізація на тему, в іншому – вдала психологічна саморегуляція, в третьому виконанні був присутній елемент творчої несподіванки. Студентам необхідно було дати ґрунтовний аналіз кожного виконання: виявити сильні та слабкі його сторони.

Таким чином, шляхом порівняння і педагогічного спостереження за виконанням аудіо та відео завдань, ми побачили, що існує очевидна неповноцінність у розумінні студентами сутності навичок імпровізації і виявлення їх застосування у виконавстві. Під час аудіо завдань студенти говорили про навички імпровізації здебільшого як вправну гру на слух. Відео завдання дало змогу визначити навички імпровізації дещо ширше. Студенти визначали їх не

лише за слуховими критеріями, але й за зовнішніми (поведінка на сцені, вияв емоцій, наявність жестикуляції та міміки).

У межах третього напрямку констатувального дослідження для нас важливим було виявити практичний рівень сформованості навичок імпровізації. Тому, на цьому етапі дослідження й на вирішення останнього завдання констатувального етапу експерименту – *визначення рівня сформованості навичок імпровізації у студентів*, ми використали спеціальний діагностичний інструментарій на основі різноманітних практичних завдань. Його практичну реалізацію здійснювали викладачі Інститутів мистецтв на індивідуальних заняттях з основного музичного інструменту. Для отримання об'єктивних результатів виконаних завдань студентів, ми запропонували викладачам використати таблицю **експертних оцінок**, в якій зазначили всі завдання та їх рівень виконання за 3-х бальною шкалою (Див. Додаток К). Шкала оцінювання повністю відповідала попередньо схарактеризованим рівням, а саме: 1 бал визначав низький рівень, 2 бали – середній рівень, 3 бали – високий рівень. Обрані нами діагностичні завдання були подані у відповідності до особливостей попередньо визначених блоків імпровізаційних навичок.

Отже, перший блок сформованості навичок імпровізації – навички слухо-моторного відтворення – ми діагностували за **операційно-виконавським критерієм**.

Для діагностики сформованості **навичок слухо-моторного відтворення**, ми застосовували ряд слухових методів, що містили такі завдання: *гра незнайомого музичного твору; гра на слух; створення експромтом музичної композиції*. Сформованість даного блоку навичок ми визначали за такими показниками: ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень; узгодженість слухових та рухових відтворень; здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення слухових образів.

Перший показник – ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень – демонструє уміння музиканта «чути і попадати куди потрібно», що дозволяє швидко здійснювати музичний транспорт. Другий –

узгодженість слухових та рухових відтворень – забезпечує налагоджену зорово-моторну взаємодію, що сприяє формуванню навичок гармонізації та модуляції. Третій показник – здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення слухових образів – оцінює здатність пальців оперативно і чітко відповідати на накази, які йдуть від слухових відхилень мозку.

Для діагностики першого показника сформованості імпровізаційних навичок – *ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень* – було наступне завдання: зіграти невідомий музичний твір з листа, зробити його модуляцію та транспонування. Студент повинен був зіграти з листа частину будь якого невідомого музичного твору середньої складності (або твір повністю) в транспорті (на 0,5 тона), зуміти зробити модуляцію в однорідну тональність. В даному завданні важливо було оцінити ступінь ясності слухо-рухових та просторових уявлень зі звуковою якістю їх відтворення на інструменті – максимальна точність “попадання в ноти” під час первинного виконання твору з листа.

Ф. Ліст, щоб перевірити, чи володіє музикант технікою, завжди просив зіграти з листа невідомий твір, з наявністю відповідної фактури. Читання з листа є найпростішим способом перевірити, на скільки музикант володіє інструментом і виконавською технікою; як тісно у нього налагоджена взаємодія між руками і музичними клавішами.

Окрім того, важливо було відмітити, на скільки важко/легко студентам інструменталістам було відтворити на інструменті власні слухові уявлення, здійснюючи модуляцію та транспонування.

Аналіз результатів виконання цього завдання показав, що вбільшості студенти легко справились із завданням і виявили високий (36,0 %) та середній рівень (49,1 %), оскільки навчальний процес сам по собі передбачає набуття у них умінь гри з листа під час домашнього музикування, транспонування та модуляції на заняттях з концертмейстерського класу тощо. Проте, за даними із таблиці експертних оцінок, було з'ясовано, що існувала певна складність у виконанні завдання, що виражалась у здійсненні студентами технічних помилок під час гри з

листа, частих зупинок під час модуляції та транспонуванні. Таким чином, у студентів під час виконання даного завдання здебільшого переважали оцінки 2 та 3, що свідчить про переважання середнього рівня (49,1 %) сформованості навичок інструментально-виконавського орієнтування. Наявність відсоткового співвідношення такої результативності свідчить про те, що студентам не завжди легко одразу і без помилок відтворювати на інструменті те, що воничують внутрішнім слухом (про себе).

Для визначення другого показника сформованості імпровізаційних навичок – *узгодженість слухових та рухових відтворень* – ми використали завдання гри на слух. Його суть полягала в тому, що студент повинен був відтворити на слух конкретну музичну тему. Складність полягала в тому, що необхідно було інтонаційно точно (відповідно розвитку мелодичної лінії) відтворити почуту мелодію. Аналіз отриманих результатів завдання показав, що більшість студентів вміють грати (відтворювати) на слух, однак не одразу, а шляхом проб і помилок. Таким чином, більшість справилися із цим завданням на середньому рівні (48,7 %), а отже можна говорити про те, що існує проблема у налагодженні взаємодії між слуховими та руховими відтвореннями студентів.

Наступне завдання полягало у створенні експромтом музичних композицій. Найбільша складність виявлялась у тому, що студентам необхідно було продемонструвати здатність створювати музику незалежно від наявності готової мелодичної теми з необхідністю подальшого її розвитку, чи створення від початку власної художньої задумки. Така форма завдання дозволила визначити рівень сформованості навичок за третім показником – *здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення слухових образів*.

Аналіз отриманих результатів завдання за експертними оцінками викладачів показав, що переважна більшість студентів (73,2 %) не вміє миттєво створювати і виконувати музику, а саме продовжувати розвивати готові мелодичні фрази та експромтом створювати власні музичні композиції.

Для більш точного підкріплення отриманих результатів за експертною оцінкою викладачів, паралельно із слуховими завданнями, студентам було

запропоновано пройти міні-анкетування (Див. Додаток Л), у якому вони повинні були оцінити власне виконання попередніх завдань.

Анкетування складалося із трьох запитань, які стосувалися трьох попередніх слухових завдань.

По-перше, студентам необхідно було оцінити наявність *слухо-рухових та просторових уявлень* музиканта під час гри з листа, що дозволило б пояснити ступінь звукової адекватності їх відтворення. Оцінювання відбувалось за такою шкалою: 1 – слабо виражені (не уявляю звукове втілення музики на інструменті), 2 – достатньо виражені (частково уявляю подумки і чую внутрішнім слухом музичний текст), 3 – яскраво виражені (наявність чіткої звукової картини музичного тексту).

По-друге, студентам необхідно було оцінити рівень *узгодженості власних слухових і рухових відтворень* під час гри на слух. Оцінювання відбувалось за такою шкалою: 1 – слабкий (не можу відтворити на інструменті те, що чую) ; 2 – достатній (здатний відтворювати музику на слух методом проб і помилок); 3 – високий (впевнено і точно відтворюю музику на слух).

По-третє, студентам необхідно було оцінити свою *здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів* у процесі створення експромтом музичної композиції за такою шкалою: 1 – слабка здатність (здатний створювати звукові образи подумки (голосом), але без практичного їх втілення на інструменті); 2 – достатня здатність (здатний відтворювати на інструменті лише ті звукові образи, які є заготовлені у моїй уяві або ж виконувались мною раніше); 3 – висока здатність (легко знаходжу нові звукові образи і впевнено відтворюю їх на інструменті).

Порівнюючи результати анкетування за даним критерієм, ми визначили наступне. Майже всі студенти вказали, що у них найбільші труднощі виникали із узгодженістю слухових і рухових відтворень та здатністю до швидкого м'язо-рухового відтворення. Тоді як ступінь ясності слухових уявлень у більшості студентів був вказаний як достатній.

Таким чином, за результатами анкетування студентів, аналізу й узагальнення виконання вищезазначених діагностичних завдань було з'ясовано, що загальний рівень навичок слухо-моторного відтворення у студентів мистецьких факультетів коливається між середнім (39,9 %) та низьким (38,6 %). Така діагностична картина свідчить про те, що в загальному студенти володіють технікою гри на інструменті, в них сформовані загальні виконавські навички, оскільки це передбачає сам процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики. Однак, не зважаючи на це, високий рівень сформованості виявила найменша кількість реципієнтів (21,5 %), що свідчить про те, що найбільше проблем у студентів виникає з формуванням здатності до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів.

Загальні результати діагностичного визначення рівнів сформованості навичок імпровізації за операційно-виконавським критерієм представлено у таблиці 3.3.

Таблиця. 3.3.

Рівні сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за операційно-виконавським критерієм на констатувальному етапі експерименту

показники \ Рівні	Високий		Середній		Низький	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень	82	36,0	112	49,1	34	14,9
Узгодженість слухових та рухових відтворень	54	23,7	111	48,7	63	27,6
Здатність до швидкого мязово-рухового відтворення звукових образів	11	4,8	50	21,9	167	73,2
Середнє значення	49	21,5	91	39,9	88	38,6

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості навичок імпровізації за операційно-виконавським критерієм представлені на гістограмі нижче:

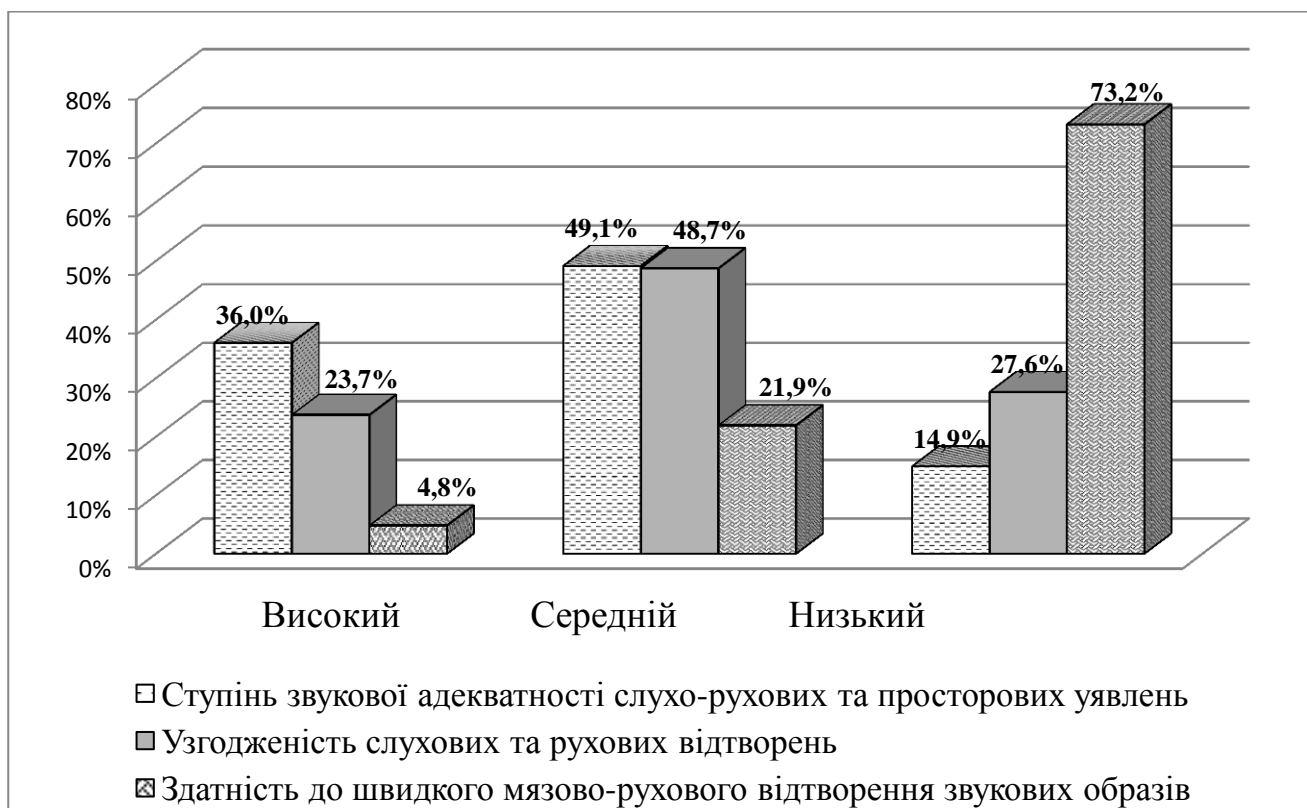


Рис. 3.1. Гістограма рівнів сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за операційно-виконавським критерієм на констатувальному етапі експерименту

На діагностику **другого компоненту навичок імпровізації – навичок творчого прочитання музичного твору**, ми використали наступні завдання-методи: *метод варіативного виконання, аудіо метод, метод художньої драматургії, створення міні-каверу*. Сформованість даного блоку навичок ми визначали за такими *показниками*: виконавська здатність до варіативного виконання; самостійність музично-виконавських ідей; ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій.

На діагностику першого показника – *виконавської здатності до варіативного виконання* – ми використали завдання варіативного виконання незнайомого твору з попереднім його опрацюванням.

Перед студентами стояло завдання зіграти музичний твір у власній інтерпретації. Для цього студентам було відведено півгодини на попереднє детальне ознайомлення із музичним твором, на основі чого вони могли вибудувати художню концепцію власного бачення і відповідно виконати. Виконання твору оцінювалось за тим, наскільки творчо (варіативно) студенти підійдуть до його опрацювання. Більшість (53,1 %) грали п'єсу чітко по нотах, не відходячи ні на крок від музичного тексту і вказівок автора, чітко грали кожен акорд п'єси, що свідчить про переважання низького рівня (40,4 %) сформованості імпровізаційних навичок за даним показником. Значна частина студентів (40,4 %) проявили вміння частково варіювати і змінювати відповідно до власного бачення найпростіші засоби музичної виразності, такі як динамічні відтінки, темп, тоді як мелодика та артикуляція залишились без художніх змін. Лише 6,6 % студентів – виконували твір з повноцінною ескізною варіативністю, яка полягала у інтерпретаційному переосмисленні студентами усіх засобів музичної виразності (мелодика, гармонія, ритм, артикуляція).

На діагностику другого показника – *самостійність музично-виконавських ідей* – нами було застосовано аудіо-завдання в сукупності із методом художньої драматургії. Його зміст полягав у тому, щоб після прослуховування музичної теми, квадрату, періоду, знайти власні (індивідуальні) засоби музичної виразності і продумати їх подальший розвиток. Студентам необхідно було прослухати і визначити особливості теми, її інтонаційну виразність, динамічний розвиток. Після цього, наступний раз, коли звучала музична тема, студентам необхідно було зуміти художньо змінити її відповідно до власного інтерпретаційного бачення. Результати завдання показали, що більшість студентів (65,4 %) не здатні до самостійного вироблення музично-виконавських ідей, однак частково здатні до художнього копіювання (творчо-імітаційного наслідування). Останнє проявлялось у наслідуванні студентами виконавських засобів того чи іншого музиканта (викладача, колеги), його манери гри, стилю виконання. 27,6 % студентів виявили вміння художнього копіювання музично-виконавських ідей, і лише 7 % продемонстрували вміння самостійного вироблення музично-виконавських ідей,

що свідчило про високий рівень розвитку навичок творчого прочитання музичних творів за даним діагностичним показником.

На діагностику третього показника – *ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій* – ми використали завдання створення власної кавер-версії популярної музичної композиції. Завдання полягало у тому, щоб зробити художнє перевтілення конкретно визначеної музичної теми (на вибір: класичної чи популярної мелодії). Викладачами, згідно розробленої таблиці експертних оцінок, оцінювалась доцільність вибору студентами засобів музичної мови, їх практичне застосування із художнім змістом.

Діагностика результатів даного завдання показала, що кожен зі студентів по різному проявляв свої імпровізаційні навички. Більшість студентів (71,1 %) проявили навички імпровізації у різнобіч із загальною художньою ідеєю музичного твору та доцільністю творчо-перетворювальних дій. Це проявлялось у тому, що студенти не володіють достатньою імпровізаційною технікою для створення кавер версій, що свідчить про недостатню практичну підкованість (знання основ гармонізації, аранжування). Узгодженість та художню доцільність творчо-перетворювальних дій у вигляді єдності музичних елементів «зміст-засоби-форма» виявила найменша кількість студентів – всього лише 3,5 %.

Аналіз та узагальнення виконання вищезазначених діагностичних завдань показав, що загальний рівень навичок творчого прочитання музичних творів у студентів мистецьких факультетів визначено як низький за всіма показниками (63,2 %).

Загальні результати діагностичного визначення рівнів сформованості навичок імпровізації за творчо-діяльнісним критерієм представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за творчо-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

показники \ Рівні	Високий		Середній		Низький	
	N	%	N	%	N	%
Виконавська здатність до варіативного виконання	15	6,6	92	40,4	121	53,1
Самостійність музично-виконавських ідей	16	7,0	63	27,6	149	65,4
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій	8	3,5	58	25,4	162	71,1
Середнє значення	13	5,7	71	31,1	144	63,2

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості навичок імпровізації за творчо-діяльнісним критерієм представлені на діаграмі:

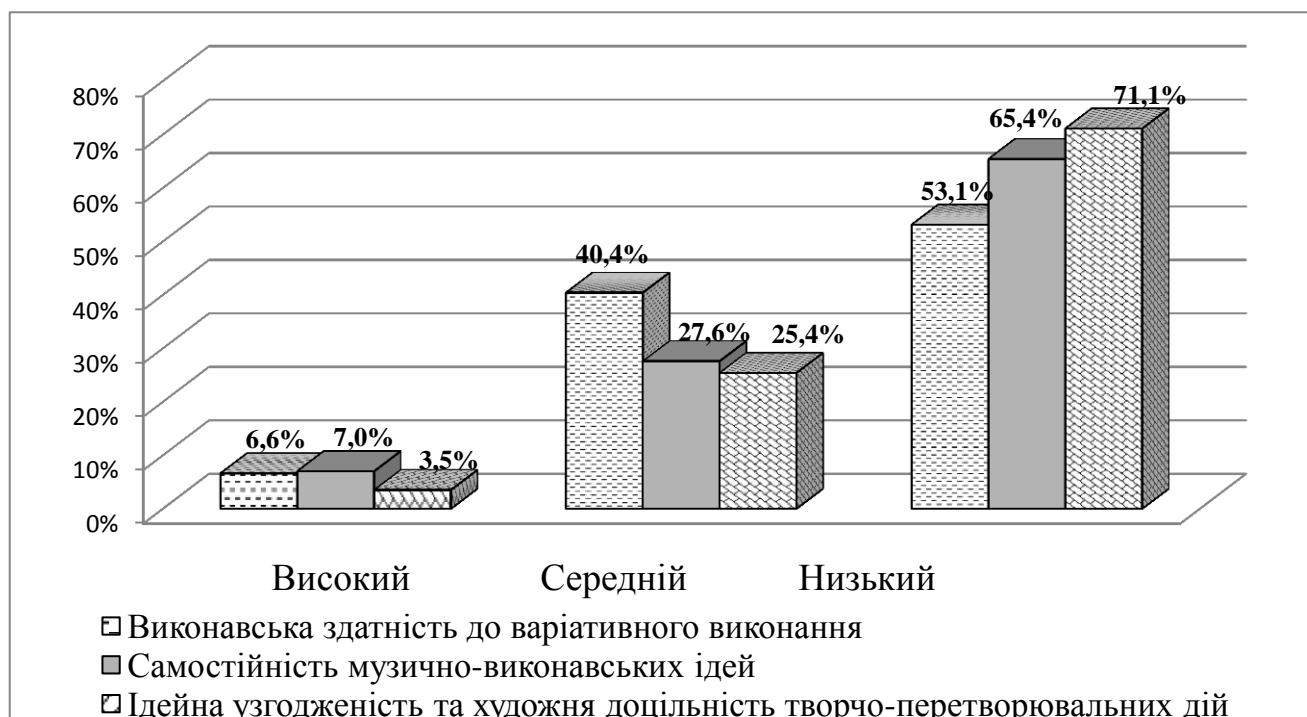


Рис. 3.2. Гістограма рівнів сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за творчо-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Для діагностики та визначення наявності рівня **третього компоненту навичок імпровізації – навичок саморегуляції (емоційної, психологічної)** ми використали наступні завдання та методи.

Попередньо визначаючи у ході дослідження, що даний блок навичок спрямований на врегулювання власних психо-емоційних проявів та станів і проявляється у емоціогенних стресових ситуаціях, ми використовували відповідні діагностичні завдання на створення стресових ситуацій.

Виконавське середовище в меншій чи більшій мірі, але впливає на музиканта. На одного виконавця воно впливає позитивно і маленьке хвилювання додає виконанню живості, натхненності. Іншому виконавцеві дуже складно контролювати свої емоції та почуття на сцені, виконавське середовище подавляє і сковує його гру. Наше завдання полягало у тому, щоб створити різні (як позитивні, так і емоціогенні) умови для студентів, завдяки чому ми матимемо змогу з'ясувати рівень сформованості навичок психо-емоційної саморегуляції за всіма показниками .

Сформованість даного блоку навичок ми визначали за такими *показники*: наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість); здатність швидкої психо-фізіологічної адаптації до виконавського середовища; здатність до слухової антиципації.

Для з'ясування рівня сформованості першого показника (*наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість)*) ми провели **тест-опитувальник** на виявлення рівня концертної тривожності у студентів (за методикою Л. Бочкарьова) [5] (Див. Додаток М). Студентам необхідно було дати відповіді на 25 запитань у формі «Так» або «Ні», а деякі запитання потребували більш розширеного обґрунтування своєї думки.

Діагностика результатів тестування показала, що більшість студентів має середній рівень концертної тривожності (58 %), 18 % – виявили високий і 24 % – низький рівні. Така діагностична картина обумовлена тим, що студенти часто виступають на сцені, складають творчі іспити, що дозволяє формувати сценічну витривалість і часткову емоційну стійкість під час гри. Разом з тим не малий

відсоток студентів (24 %) підтвердили високий рівень сценічної тривожності у себе.

Для підтвердження результатів тесту-опитування і з'ясування рівня сформованості навичок психо-емоційної саморегуляції за першим показником, ми провели наступне завдання. Воно полягало у концертному виконанні музичного твору на пам'ять при певній аудиторії (викладач з основного музичного інструменту, колеги по навчанню). Результати завдання підтвердили проведені попередні опитування. Більшість студентів продемонструвала середній рівень (59,6 %) сформованості емоційної стійкості та сценічної витривалості.

Для діагностування другого та третього показників навичок психо-емоційної саморегуляції нам необхідно було забезпечити студентам незвичні (а отже стресові та емоціогенні) виконавські умови.

На визначення рівня сформованості другого показника – *здатність швидкої психо-фізіологічної адаптації до виконавського середовища* – нами було використано наступне завдання.

Його сутність полягала у виконанні добре вивченого та маловивченого музичних творів зі змінами виконавських позицій та виконавського середовища: виконання на новому (іншому) музичному інструменті; виконання в іншому регістрі (вищому, нижчому); гра на стоячи без використання стільця; гра перед незнайомою публікою тощо. Це завдання дозволило виявити вміння студентів психологічно та фізіологічно адаптуватися до зміни виконавського середовища. Діагностика завдання показала, що більшість студентів – 78,5 % – виявили низький рівень сформованості психо-фізіологічної адаптивності, 13,6 % – середній, і лише 7,9 % – високий рівень.

На визначення рівня сформованості третього показника – *здатність до слухової антиципації* – ми використали завдання гри незнайомого твору з листа з солістом. Сутність цього завдання полягала у тому, що студенту необхідно було не просто зіграти незнайомий твір з листа, а зробити це в ансамблі з іншим інструменталістом. Студенту важливо було не лише технічно грати свою партію, але й слідкувати за партією соліста, що вимагало наявності відповідних не лише

текстових (забігання очима наперед), але й слухових передбачень. Діагностика цього завдання показала, що більшість студентів – 84,2 % – виявили низький рівень слухової антиципації, в той час як високо рівня досягли лише 3,5 % студентів, 12,3 % продемонстрували середній рівень.

Аналіз та узагальнення виконання вищезазначених діагностичних завдань показав, що загальний рівень сформованості навичок психо-емоційної саморегуляції за всіма показниками у студентів мистецьких факультетів виявлено, як низький (61,4 %). Високого рівня досягло лише 10,1 % студентів; 28,5 % виявили середній рівень (Див. Таблиця 3.5).

Однією із причин переважання низького рівня сформованості навичок психо-емоційної саморегуляції за всіма показниками є обмежене виконавське середовище, тісне коло для творчого самовираження, яке виключає різні типи музикування на сцені, у гуртках, поза межами навчального закладу.

Така невтішна діагностична картина свідчить про те, що студенти хоч і постійно стикаються із практикою концертних виступів, однак всі вони здебільшого протікають у комфортних (стабільних) для них умовах. Звичні умови не сприяють формуванню у музикантів навичок психо-емоційної саморегуляції (зокрема психо-фізіологічній адаптивності та слуховій антиципації), про що і свідчить переважання низького рівня сформованості навичок за другим та третім показниками, окрім першого – наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості. Емоційна стійкість та сценічна витривалість здатні формуватися і у звичних умовах гри, тому її рівень є вищим в порівнянні з рештою показників. Так, 18,9 % студентів продемонстрували високий та 59,6 % середній рівні емоційної стійкості та сценічної витривалості.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за психо-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

показники \ Рівні	Високий		Середній		Низький	
	N	%	N	%	N	%
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	43	18,9	136	59,6	49	21,5
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	18	7,9	31	13,6	179	78,5
Здатність до кінетично-слухової антиципації	8	3,5	28	12,3	192	84,2
Середнє значення	23	10,1	65	28,5	140	61,4

В узагальненому вигляді кількісні результати сформованості навичок імпровізації за психо-емоційним критерієм представлені на гістограмі нижче:

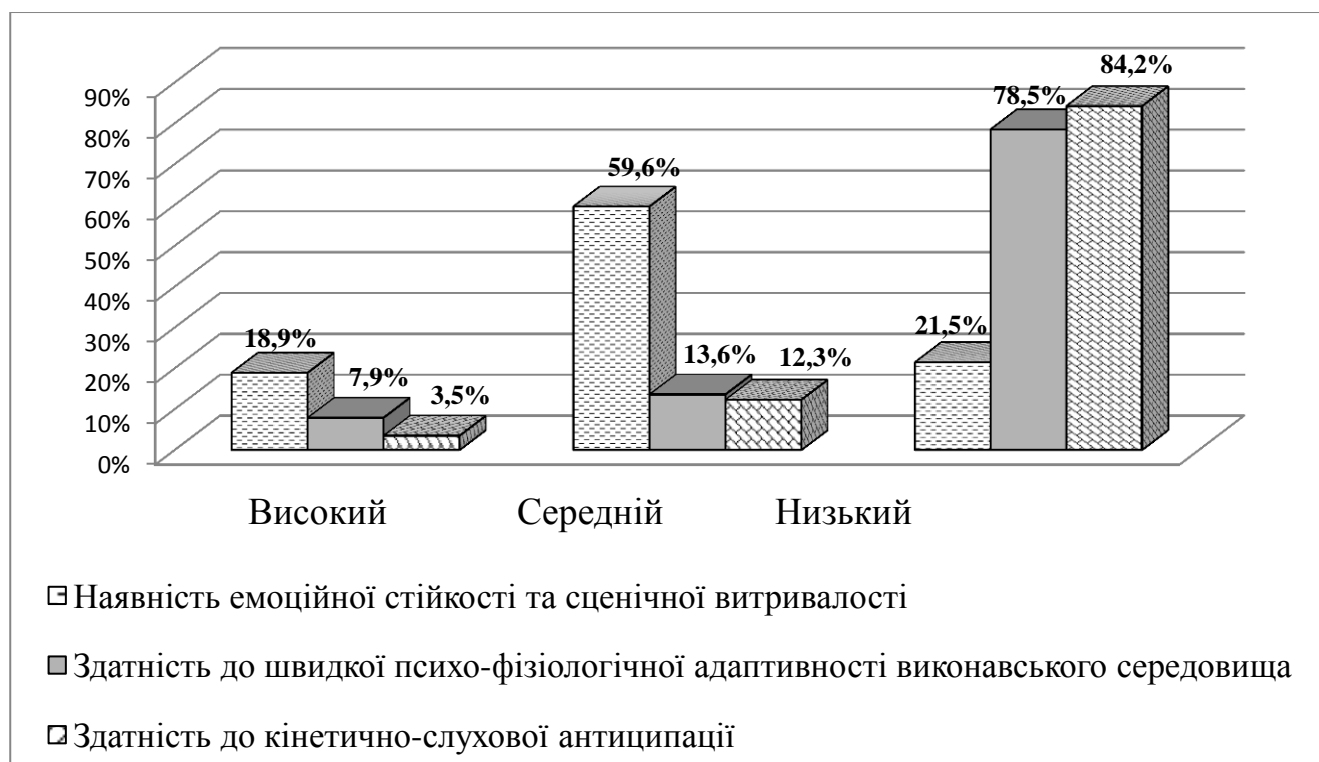


Рис. 3.3. Гістограма рівнів сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики за психо-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Завдяки методу педагогічного спостереження, використаного нами на констатувальному етапі експерименту, ми мали змогу узагальнити отримані результати щодо сформованості навичок імпровізації у студентів музично-педагогічних факультетів за визначеними критеріями, з'ясувати їх загальний рівень сформованості.

Застосування на констатувальному етапі дослідження діагностичної методики оцінки рівнів сформованості навичок імпровізації на основі критеріально-рівневого підходу засвідчило, що здебільшого майбутні вчителі музики виявили *низький* та *середній* рівні. Високого рівня за всіма показниками досягла найменша кількість студентів, що видно з таблиці 3.6.

Зведені результати рівнів сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів за всіма компонентами представлені у таблиці нижче.

Таблиця 3.6.

**Зведені результати рівнів сформованості навичок імпровізації
майбутніх учителів музики за всіма компонентами**

Рівні/ Компоненти	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Операційно-виконавський	21,5	39,9	38,6
Творчо-діяльнісний	5,7	31,1	63,2
Психо-емоційний	10,1	28,5	61,4

Узагальнення результатів сформованості навичок імпровізації показало, що у студентів мистецьких факультетів серед усіх компонентів найкраще сформований операційно-виконавський компонент навичок імпровізації (21,5 % студентів виявили високий рівень), в той час коли творчо-діяльнісний компонент розвинений на високому рівні лише у 5,7 % студентів, а психо-емоційний – у 10,1 % студентів зі всіх діагностованих (Див. Рис. 3.8.).

Таким чином, результати експериментального дослідження виявили переважно низький рівень сформованості навичок імпровізації у студентів музично-педагогічних факультетів за всіма компонентами, їх стан сформованості не відповідає сучасним потребам до виконавця.

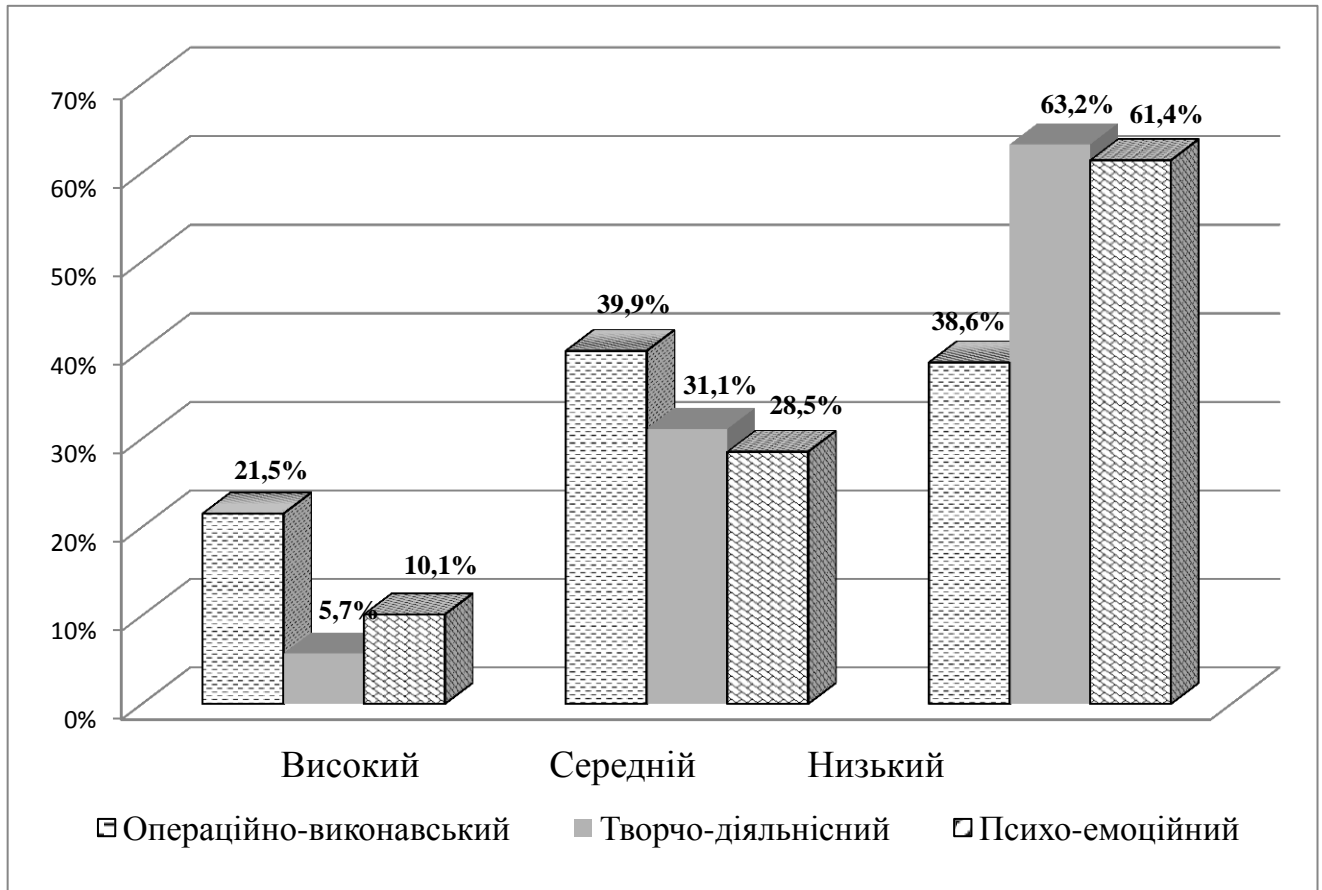


Рис. 3.4. Гістограма узагальнених результатів
рівнів сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики за
всіма компонентами

Це ще раз доводить необхідність розроблення і впровадження спеціальної методики формування навичок імпровізації студентів у процесі інструментальної підготовки.

3.2. Експериментальна методика та перевірка її ефективності формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки

Формувальний експеримент проводився у 2015-2016 рр. зі студентами спеціалізації «музичне мистецтво» Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».

У формувальному експерименті взяли участь 228 студентів, розподілених на дві групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Експериментальна та контрольна групи формувалися таким чином, щоб частотні показники результатів обстеження студентів цих груп статистично не відрізнялися, тобто були приблизно рівноцінні за особистісними характеристиками, професійним спрямуванням за видами та кількісним складом. Так, до експериментальної групи увійшло 121 студент спеціальності «музичне мистецтво» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») Рівненського інституту мистецтв, Факультету мистецтв ім. А. Авдієвського НПУ ім. М. П. Драгоманова, а до контрольної групи – 107 студентів спеціальності «музичне мистецтво» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».

За логікою нашого дослідження, на констатувальному етапі експерименту це були студенти 2-го і 3-го курсу, на формувальному етапі – це були ті ж студенти, які навчалися вже на 3-му і 4-му курсі.

Студенти експериментальної групи навчались відповідно до розробленої авторської методики, яка реалізовувалась під час спеціально створеного навчально-творчого практикуму. Студенти контрольної групи навчались згідно навчального плану.

Метою формувального етапу дослідження є – експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

На формувальному етапі дослідження нашими **завданнями** були:

- сформувати позитивну мотивацію до імпровізаційної діяльності;
- визначити закономірності формування навичок імпровізації;
- сформувати та перевірити методику формування навичок імпровізації у студентів музично-педагогічних факультетів.

Виходячи з мети й завдань нашого дослідження та ґрунтуючись на основних положеннях спеціальної, музикознавчої та науково-методичної літератури з окресленої проблеми, було розроблено спецкурс «Теоретико-методичні основи імпровізаційної майстерності», спрямований на підвищення рівня обізнаності студентів з питань імпровізації. В його основу покладено реалізацію визначених педагогічних умов та принципів навчання, варіативне використання комплексу загально-дидактичних та спеціальних методів навчання, застосування різноманітних творчих завдань.

На вирішення поставлених завдань було визначено базові організаційні форми робіт: індивідуально-практична, лекційно-семінарська, творчо-самостійна. Основними методами і формами роботи були: аудиторні групові заняття із застосуванням методів (пояснення, демонстрації, спостереження), проблемні лекції та дискусії, проблемно-творчі завдання. Усі форми робіт використовувались у відповідності до логіки визначених попередньо етапів.

Індивідуально-практична робота безпосередньо спрямована на практичне оволодіння правилами, прийомами і засобами музичного виконавства й зумовлює успішне протікання процесу формування навичок імпровізації. Вона проводилась переважно в аудиторних умовах та охоплювала навчально-виконавську діяльність (клас основного інструменту) та концертну практику.

Індивідуально-практичні форми роботи вимагали від студентів систематичності, наполегливості, витримки, відповідальності та інших естетико-творчих та морально-вольових якостей. Організація індивідуально-практичних

форм роботи забезпечувала підвищення рівня концертної витривалості та рівня володіння прийомами художньо-імпровізаційної майстерності, а також розвиток творчого мислення (творчої свободи) майбутніх учителів музики.

Лекційно-семінарська форма роботи дозволила поглибити підготовку студентів у галузі інструментального виконавства і музично-виконавської діяльності. Систематична і цілеспрямована робота даного напрямку була націлена на розвиток у студентів потреби постійно поглиблювати і розширювати свої знання, пробуджувати інтерес до виконавської діяльності та імпровізації, збагачувати її новою художньо-імпровізаційною технікою, яка виражається конкретними методичними прийомами у вигляді навичок імпровізації. Цінність такої роботи полягала у тому, що майбутні вчителі музики розширювали та поповнювали свої знання про імпровізацію як вид художньої діяльності, імпровізаційність як виконавську властивість, та імпровізаційну дію як один із аспектів музичної імпровізації на сцені. Завдяки такій формі роботи у студентів мав змогу підвищитися рівень мотивації та інтересу до занять імпровізацією.

Творчо-самостійна форма роботи передбачала часткове керівництво музично-виконавською діяльністю з боку викладача й засновувалася на вмінні студентів достатньо самостійно вирішувати виконавські завдання. Самостійна робота майбутніх учителів синтезувала різні види навчальних і творчих завдань, які сприяли підвищенню рівня оволодіння імпровізаційною майстерністю та вмінню застосовувати її засоби (навички імпровізації) на практиці.

У процесі вивчення спецкурсу, окрім традиційних форм (лекції, бесіди) застосовувались такі методи:

- проблемні дискусії, під час яких студенти вільно виражають різні, іноді досить дискусійні думки і погляди, обговорюють основні питання методики фортепіанного навчання;
- аналіз основних виконавських шкіл і їх особливостей, посібників і методичних рекомендацій з означеної проблеми;
- аналіз аудіо та відео записів з використанням імпровізації відомими піаністами, порівняння їх особливостей імпровізування.

Шляхом дослідницького пошуку було виділено три етапи формування навичок імпровізації (мотиваційно-орієнтований, інформаційно-ресурсний, творчо-самостійний), кожний з яких характеризувався певною метою та завданнями.

На першому етапі формування навичок імпровізації (*мотиваційно-орієнтований*) основними завданнями були:

- забезпечення в процесі навчання студентів позитивної установки (мотивації) на зацікавленість музично-імпровізаційною діяльністю;
- спрямування пізнавального інтересу студентів на проблему формування інструментально-виконавської свободи гри, осмислення засобів художньо-імпровізаційної техніки, технічної складності виконання творів і шляхів її подолання;
- поглиблення спеціальних теоретичних знань з означеної проблематики.

На даному етапі дослідження використовувались такі методи: пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий (евристичний), проблемного викладу навчального матеріалу; активізації зорових та слухових асоціацій, набуття слухового досвіду.

Поставлені завдання вирішувались за допомогою розробленого спецкурсу *«Теоретико-методичні основи імпровізаційної майстерності»*.

Основними завданнями спецкурсу були розвиток мотиваційної та забезпечення навчально-пізнавальної активності майбутнього вчителя музики. Тільки завдяки їх розвитку можна закласти міцний фундамент у формуванні імпровізаційної майстерності музиканта. Відповідно можна визначити наступні завдання спецкурсу:

- ✓ надання студентам систематизованих теоретико-методичних знань про особливості і характер формування імпровізаційної майстерності та її складових (навичок імпровізації) у процесі інструментально-виконавської підготовки;
- ✓ підвищення рівня виконавської майстерності студентів за допомогою формування умінь та навичок імпровізації;

- ✓ стимулювання у майбутніх вчителів музики інтересу до творчої самореалізації, професійного самовдосконалення та саморозвитку у процесі оволодіння імпровізаційною майстерністю.

Наприкінці вивчення спецкурсу «Теоретико-методичні основи імпровізаційної майстерності», *студент повинен знати:*

- ✓ генезу становлення художньо-імпровізаційної техніки у історико-культурному розвитку музичного мистецтва;
- ✓ сутність, зміст та структуру імпровізаційних навичок;
- ✓ сутність, засоби, мета і завдання художньо-імпровізаційної техніки виконавця;
- ✓ специфіку формування та функції художньо-імпровізаційної техніки у виконавській діяльності музиканта;
- ✓ основні складові художньо-імпровізаційної техніки;
- ✓ ефективні шляхи та способи формування навичок імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Розроблений спецкурс розрахований на студентів музично-педагогічних вузів і має тісний зв'язок із такими предметами, як «Концертмейстерський клас», «Методика викладання гри на музичному інструменті». Він може бути запроваджений також як доповнення до програми дисципліни «Методика викладання гри на музичному інструменті»; може слугувати варіативною частиною програми підготовки у ІППО для підвищення рівня виконавської майстерності вчителів музичного мистецтва.

Метою курсу було опанування теоретико-методологічних основ формування імпровізаційної майстерності студентами в процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

На вивчення спецкурсу «Теоретико-методичні основи імпровізаційної майстерності» відводилося 90 годин (3 кредити ЄКТС), із яких 16 год. *лекційних* занять, 18 год. – *практичних*, 56 год. – *самостійна робота* студентів. Розробка спецкурсу відбувалась за вимогами кредитно-модульної системи, до змісту якого увійшли II змістових модулі.

У першому модулі *«Теоретичні засади формування імпровізаційної майстерності майбутнього вчителя музики»* студенти мали змогу ознайомитися із змістом, завданнями, метою спецкурсу; теоретичними положеннями про розвиток імпровізації у різних видах художньої творчості, зокрема у музичному мистецтві. Було розкрито практичне значення імпровізації у музичному виконавстві і зміст. Студенти мали змогу почерпнути знання про розвиток музичної імпровізації в різних історичних періодах та дослідити її особливості у жанрово-стишовій парадигмі.

Важливим було ознайомлення студентів із передумовами становлення і особливостями розвитку імпровізаційної техніки, визначення її механізмів та головних прийомів.

У другому модулі *«Методичні основи формування імпровізаційної майстерності»* розкрито основні особливості сучасної імпровізаційної техніки в рамках виконавської діяльності музиканта, а також специфіку імпровізаційної діяльності.

Студенти мали змогу опанувати основні способи і прийоми формування навичок імпровізації, її техніку за спеціальними допоміжними схемами та розробленим термінологічним глосарієм (Див. Дод. Н, П).

Отже, впродовж першого етапу формувального експерименту – мотиваційно-орієнтованого – основною формою роботи була *лекційно-семінарська*, яка включала опрацювання першого теоретичного змістового модулю.

Другий – *інформаційно-ресурсний* етап – був спрямований на формування та розвиток практичних навичок, необхідних для успішного здійснення майбутньої виконавської діяльності, на освоєння основних способів та методів формування навичок імпровізації. На даному етапі основною формою роботи була *лекційно-семінарська*, яка включала опрацювання другого змістового модулю (методичного).

Окрім того, з метою набуття студентами знань, умінь та практичних навичок в галузі музично-імпровізаційної діяльності застосовувались такі методи роботи:

бесіди, аналіз виконавських ситуацій, дискусії, планування творчих завдань, демонстративно-ілюстративний метод (базується на показі на інструменті прийомів і способів гри), словесний метод (використовується в єдності разом із демонстративно-ілюстративним і пов'язаний із розвитком тих чи інших закономірностей), метод «дії за зразком», коли вказівки педагога слугують для учня орієнтиром у виконавському процесі, художньо-евристичний метод (пошуковий), пов'язаний із пошуком індивідуального ігрового прийому в залежності від можливостей учня.

Важливим етапом у лекційно-семінарській роботі було проведення науково-пошукових бесід-дискусій, які завдяки своєму спірному характеру і гострій постановці проблем стимулювали розвиток інтересу до мистецтва імпровізації. Тематика бесід була наступна.

Перша бесіда № 1 – *«Імпровізація, виконавство, композиція: три види творчості і три форми свободи»* була спрямована на пошук істинної сутності музичної імпровізації, на розкриття її змісту. У її ході студентами була здійснена порівняльна характеристика цих видів діяльності. Розглянуто імпровізацію як *вид творчої діяльності*, визначено її відмінні і спільні риси з композицією. Розкрито форми свободи.

Бесіда № 2 – *«Виконавська діяльність: акт повинності чи свободи музиканта?»* була спрямована на те, щоб розкрити студентам значення художньої імпровізації у виконавстві і розглянути її як творчу свободу.

Бесіда № 3 – *«Значення імпровізації у виконавській діяльності музиканта»* передбачала ознайомлення студентів із істинним призначенням імпровізації у виконавстві (не лише як методу творчого розвитку особистості, чи методу композиції)

Бесіда № 4 – *«Імпровізаційність, імпровізація та імпровізаційна дія у діяльності музиканта»* – націлена на самостійне розкриття сутності імпровізаційності та імпровізаційної дії, визначення їх ролі у інструментально-виконавському процесі.

Бесіда № 5 – «Музичні смаки, уподобання та цінності: їх значення у виконавській діяльності музиканта» мала на меті дослідити і визначити значення смаків, уподобань та музичних цінностей у формуванні власного імпровізаційного стилю.

Паралельно із лекційно-семінарською роботою, була проведена індивідуально-практична робота, яку здійснювали викладачі на заняттях основного музичного інструменту. Індивідуально-практична форма роботи включала використання комплексу спеціально розроблених методів навчання, які були розроблені і схематично зображені у таблицях відповідно до особливостей кожного блоку навичок імпровізації. Розроблені таблиці із рекомендованими методами ми запропонували використати у своїй роботі викладачам з основного інструменту (Див. Дод. Р).

Третій – *творчо-самостійний* етап передбачав креативне самостійне застосування студентами спеціальних імпровізаційних знань, умінь та навичок під час виконавської діяльності. Завдання на цьому етапі вирішувались з допомогою таких методів: самостійного вивчення музичних творів різних жанрів, обговорення результатів концертних виступів, планування творчих завдань та їх оцінювання.

Як з'ясувалось у ході констатувального етапу дослідження, навички імпровізації здатні по різному проявлятися і формуватися у музикантів. У одних студентів більше розвиненим є блок слухо-моторного відтворення, у інших – творчо-діяльнісний. А треті найкраще демонструватимуть імпровізаційні навички як навички психо-емоційної саморегуляції. Тому, для більш ефективного їх формування, ми пропонуємо використання так званого методу SWOT-аналізу, який дасть змогу виявити сильні, слабкі сторони виконання, визначити можливості і передбачити можливі загрози. Звернемо увагу, що ми пропонуємо використання не просто метод аналізу як такого, а саме *swot*, який широко використовується у сфері підприємницької діяльності і відомий як метод створення стратегії розвитку конкретного об'єкта. Однак модель (матрицю) цього методу можна використовувати не лише в одній сфері діяльності, але й залучити

його до виконавської діяльності музиканта. Особливо, що стосується початку формування імпровізаційної майстерності. Перш, ніж приступити до занять імпровізацією, педагогу необхідно проаналізувати сильні та слабкі сторони музиканта, спробувати передбачити ймовірні можливості (на скільки вдасться розвинути навички імпровізації у студента) і можливі загрози (які можуть виникати складнощі і перепони до ефективного формування і розвитку імпровізаційної техніки). Даний метод дасть можливість оцінити реальний стан і перспективи формування імпровізаційної майстерності.

На відпрацювання навичок слухо-моторного відтворення у студентів ми пропонували викладачам використовувати такий комплекс методів: *слуховий, стандартно-аплікатурний, ідеомоторний, читка з листа, метод «гри подумки», метод невпинного програвання, інструментального награвання (поверхової гри), метод «сліпої гри» (грати не дивлячись на клавіатуру або, в іншому випадку грати при вимкненому світлі), метод набуття слухового досвіду*. Розглянемо деякі із них більш детально. Окрім методів, ми пропонували використовувати розроблений алгоритм формування даного блоку навичок, що представлено у додатку Р (Див. Дод. Р).

Ідеомоторний метод передбачає формування навичок інструментально-виконавського орієнтування, зокрема умінь читки з листа, транспонування та модуляції.

Сутність методу полягає у технічному тренуванні музиканта в умі, без використання музичного інструменту, при якому кожен уявний рух здатний удосконалюватися без використання дії в реальному часі.

Його *метою* є формування у музиканта просторово-часового відчуття клавіатури, а також відчуття ладу, тональності, ритму та гармонії.

Зміст методу: метод уособлює гру без реального використання музичного інструменту. Це може бути виконання музичного твору по нотах на кришці закритого інструменту, інших твердих поверхнях; або програвання добре вивченого музичного твору «подумки», уявляючи свої рухи сидячи за інструментом.

У практиці музичного виконавства даний метод часто використовувався музикантами у самостійній роботі, адже таке тренування давало можливість виробити осмислене виконання музичних творів, віднайти рівновагу між слуховими і руховими відтвореннями, а також дозволяло зекономити час і енергетичні ресурси.

Метод ідеомоторного вправлення має давню історію. Серед його прихильників були такі відомі педагоги як І. Гофман, В. Гізекінг. Справжнім віртуозом у цьому відношенні був видатний піаніст Г. Гінзбург, про якого розповідали, що «він сідав у крісло у зручній і спокійній позі і, закривши очі, «програвав» кожен твір від початку до кінця у повільному темпі, викликаючи у своєму поданні з абсолютною точністю всі деталі тексту, звучання кожної ноти і всієї музичної тканини в цілому» [8].

Величезне значення роботі «подумки» надавав і відомий німецький піаніст-педагог К. Леймер. Він вважав, що відсторонення від реальних, ігрових проблем, відключення пальцевих (м'язових) автоматизмів призведе до активізації фантазії музиканта. Завдяки цьому виконавець зможе повністю зосередитися на проясненні і уточненні звукової форми п'єси, простежити слухом увесь процес створення музичного образу, який відбуватиметься на сцені: відчуті пропорційність частин, встановити взаємозв'язки і співвідношення між музичними побудовами, врахувати не тільки їх тривалість, але і змістовність. Робота «в уявленні» (ідеомоторика) допомагає музикантові розібратися в емоційній та динамічній вагомості кожного фрагмента і сприяє виявленню якості і міри всіх виразних засобів музичного твору.

Метод «сліпої гри» передбачає формування навичок читки з листа.

Його *метою* є налагодження взаємодії між слуховими та руховими відтвореннями музиканта.

Зміст методу: уособлює заняття за інструментом без прямого зорового контакту з музичними клавішами. Таке тренування може здійснюватися у якості гри, шляхом «нащупування», або виконання вивченого музичного твору при виключеному світлі.

Практикування без зорового контакту із музичними клавішами дозволить розвинути більш тонкі кінетичні відчуття між руками і клавішами, а також сформувати точні слухо-просторові уявлення. З практикою постійного тренування, музикант навчиться повністю довіряти не лише своєму зорові, але й власним рукам.

Метод стандартизації передбачає формування навичок транспонування, модуляції.

Мета – формування тісної взаємодії руки і музичної клавіші.

Зміст методу: являє собою техніку механістичного вправлення із збереженням однієї і тої самої аплікатури, позиції руки, гармонічної послідовності, динаміки розвитку.

Даний метод може використовуватися не лише у якості збереження однієї і тієї самої аплікатури, але й використання однієї і тієї ж моделі імпровізування (заучування так званих кліше, гармонічних послідовностей, тощо). Для прикладу, метод стандартизації можна використати для формування навичок модуляції чи гармонізації. Використавши одну гармонічну послідовність (модуляцію) T5/3-D6/4-T6-S-D7-K6/4-T5/3 – її можна повторювати у різних тональностях із збереженням тієї самої послідовності і аплікатури.

Метод набуття музичного досвіду є пріоритетним у початку імпровізації взагалі. Він передбачає формування навичок гри на слух (звуко-висотної імітації).

Його *метою* є розвиток здатності до швидкого м'язово-рухового відтворення звукових образів.

Зміст методу. Щоб навчити студента імпровізувати, необхідно навчити його слухати. Сам же музичний досвід складається в результаті тривалого, вдумливого і систематичного слухання музики, підкріпленого відповідними знаннями з теоретичних, художньо-естетичних дисциплін. У процесі сприйняття музики починає діяти спеціальний психологічний механізм, заснований на функціонуванні системи звукових стереотипів. У кожного музиканта, залежно від його здібностей, музичного середовища, музичних інтересів, смаків і т. п., виробляється і накопичується у свідомості певне коло музичних стереотипів.

Вони можуть бути різними: фольклорні поспівки, ритмо інтонації популярної музики або музичний лексикон, властивий оперної класики, камерній музиці або джазу, тощо. Деякі із них за певних обставин змінюються, інші – залишаються, але, тим не менш, всі вони складають музичний досвід музиканта.

Отже, слухання музики є одним із самих важливих законів імпровізації. Як ми відмітили, при навчанні імпровізації, дуже важливо вчитись аналізувати. Той музичний матеріал, над яким працює музикант або студент, повинен бути максимально опрацьований, проаналізований, обміркований, зрозумілий і засвоєний.

Накопичення музичного досвіду може здійснюватись шляхом слухання музики, підбору музичних творів на слух, записуванні власних імпровізаційних фрагментів нотами. Чим більше студент слухає і намагається відтворити на фортепіано, тим більше художнього матеріалу відкладеться в його арсеналі для подальшого використання в інших стандартах та імпровізаційних фрагментах.

Метод інструментального награвання передбачає формування навичок експромтом розвивати будь яку музичну думку.

Метою є – формування здатності до швидкого мязово-рухового відтворення звукових образів.

Зміст методу. Загалом, процес награвання можна тлумачити як таке виконання, при якому музичний твір звучить у ескізному вигляді, при цьому засоби музичної виразності втрачають свою цінність. Часто на заняттях по спеціальності ми чуємо від викладача, що п'єса «звучить поверхово», музичний текст ще «не в руках». Звісно, виконавець сприймає таку заувагу болісно, адже награвання у самий відповідальний момент (концертний виступ) – це негативне і недопустиме явище, боротися з яким є важко.

Награвання як метод навчання педагога-музиканти часто використовують у класах з основного музичного інструменту, однак не надають йому вагомому значення. Метод інструментального награвання можна використовувати як у практиці музичного навчання, так і конкретно для формування імпровізаційної техніки.

У першому випадку він постає в якості відтворення повністю готової цілої концертної п'єси (що є доцільним для використання перед концертним виступом, коли музикантові необхідно розслабитись і зняти лишню загрузку з рук). Варто згадати відомих піаністів віртуозів, які перед важливими концертами розігравались на піано, намагалися повторити увесь твір у повільному темпі й одним штрихом.

У другому випадку – награвання виступає як творчий процес пошуку художнього образу через поступове ускладнення періодів, фраз, фактури тощо.

Використанню награвання у практиці навчання сприяє зняттю зайвого фізичного напруження у грі, що дає можливість музиканту частково звільнити свідомість і направити її на інші, більш важливі завдання. Завдяки награвання виконавець має можливість повністю охопити музичний твір (а не окремі кусочки), у нього поступово формується відчуття впевненості у грі, легкості, попереджається і блокується виникнення відчуття страху.

У практиці формування навичок імпровізації, інструментальне награвання уособлює такий процес, за якого музикант методом проб і помилок здійснює відбір власних художніх елементів музичної мови, які згодом поєднує у фразу, період, тему і т.п.

Метод «ледь-ледь» передбачає формування у музиканта навичок творчо-імітаційного наслідування.

Метою даного методу є розвиток засобів музичної виразності (мелодія, ритм, лад, темп, тембр).

Зміст методу. Сутність даного методу базується на аналізі методології педагога-музиканта Г. Когана і витікає із практики музичного навчання [15].

Сам процес «ледь-ледь» у музичному виконавстві являє собою ту тонку грань, той міліметр відтінку, від якого залежить ідеальне протікання виконавського процесу і його кінцевий результат. Вміти почути це «ледь», де потрібно його додати чи, навпаки, трошки забрати, формує тонке відчуття майстерності у грі, а процес чи предмет набуває ідеального стану.

Звичайний студент музично-педагогічного вузу чує, для прикладу, що конкретний пасаж складається із звуків, які у темпі *Allegro*, в пунктирному ритмі і на «*piano*». Але що таке пунктирний ритм, *Allegro i piano*? В кожному із цих понять закладена навіть не одна, а сотні градацій. Правда, кожна із цих градацій відрізняється одна від одної, і ця відмінність ледь ледь помітна. Однак, саме ця, ледь помітна, невловима ні словом, ні метрономом *відмінність* створює вирішальне бачення, перетворює кількість у необхідну якість. Те саме ж і у всіх інших видах мистецтв: трошки світліше, трошки темніше, трошки вище, нижче, правіше, лівіше – у живописі; ледь-ледь послаблена чи навпаки посилена інтонація – у драматичному мистецтві; трошки недоговорено, або переказано, перебільшено – у поезії.

Чи чує звичайний студент це «ледь-ледь»? Чи ловить він безкінечно незначні розбіжності між сотнями відтінків *piano*, чи знає він, в якій саме із цих сотень він «цілить» (попадає в ціль)? Чи живе у його внутрішньому слуху саме той єдиний відтінок, ідеальне уявлення? Здебільшого, ні. Він чує недостатньо чітко, не досить ясно, а приблизно. Нечіткість цілі не в стані направити правильним чином тонкі нервові механізми, які управляють руками піаніста. Її розмитість і невизначеність обтяжує гру великою кількістю лишніх рухів, несумісних із технічною умілістю. Її нестійкість і шаткість мішають закріпленню, необхідній автоматизації виробленому ланцюжку рухів, підставляючи відповідним нервовим центрам кожного разу ледь-ледь інший орієнтир. А навіть ледь-ледь видозмінений орієнтир потребує зовсім інших рухів, зовсім іншого налаштування виконавського апарату.

Можна почати шукати це «ледь-ледь» із звуку, і закінчити вже вивченим концертним твором. «Ледь-ледь» є всюди, ми його не бачимо, але відчуваємо. Часто буває так, що добавивши тільки краплю якогось динамічного відтінку, чи то темпу у творі, виконання одразу набуває інших художніх барв. Саме техніка «ледь-ледь», яку ми так часто ігноруємо, керує тими ідеалами, еталонами, які лежать в основі виконавського стилю, імпровізаційної техніки музиканта.

На відпрацювання другого компоненту – навичок творчого прочитання музичного твору ми пропонували використовувати наступний комплекс методів : *метод «ледь-ледь», метод СНП (слухаю-наслідую-повторюю), метод творчого награвання, метод ескізної гри, метод обігрування, художнього перебільшення (інструментально-виконавського старання), проблемно-пошуковий метод, метод накопичення стильно-слухового досвіду.* Окрім методів, ми розробили алгоритм формування даного блоку навичок, що представлено у додатку Р (Дод. Р).

Розглянемо зміст найбільш важливих із методів.

Ефективним у формуванні навичок творчого прочитання музичних творів слугує **метод СНП (слухання-наслідування-повторення)**. Він передбачає формування навичок творчо-імітаційного наслідування.

Його *метою* є – розвиток здатності до варіативного виконання музичних творів.

Сам принцип (СНП) витікає із теорії японського музичного педагога Шинічі Сузукі, який вважав, що для того, аби навчитися імпровізувати, необхідно навчитися правильно слухати (вміти чути), згодом могли наслідувати, і останнє – повторювати.

Зміст методу. Робота над імпровізаційними фрагментами у якості наслідування полягає у тому, щоб «зняти» (скопіювати) цікаву фразу, записати її по нотах і виконувати згідно авторській манері. Згодом можна спробувати виконувати її у різних манерах, з додаванням власних художніх елементів.

Даний метод особливо корисно використовувати самотійно в позаурочному музикуванні, що дозволить музикантові поступово освоїти кавер-техніку.

Метод ескізної гри передбачає формування навичок художнього варіювання засобів музичної мови, що дозволить швидко, без попередньої підготовки відтворювати музичний твір відповідно власних засобів музичної виразності.

Метою даного методу є – розвиток творчої свободи гри (або ж – розвиток імпровізаційності).

Окрім того, даний метод дозволить натренувати руки миттєво реагувати на слухові задачі. Чим більше нового матеріалу музикант буде опрацьовувати, тим швидше у нього формуватиметься здатність до варіативного виконання музичних творів.

Зміст методу. Цей метод можна використовувати як і викладачем на уроці по спеціальності, так і студентом самостійно вдома. Необхідність у його використанні виникає тоді, коли у музиката з'являється зажатість у виконанні конкретного твору; не вистачає відчуття творчої легкості (імпровізаційності) на сцені загалом.

Існує іще один цікавий факт у практиці навчання. Ті студенти, які добре читають з листа і є хорошими концертмейстерами, згодом швидше оволодівають імпровізацією. Оскільки у них читання з листа (бачу–чую–виконую) швидко переходить у більш складну операцію – уявляю–чую–виконую. Музиканти, які погано володіють чіткою з листа, важче оволодівають імпровізацією.

Метод обігрування передбачає формування навичок мелодико-фактурного аранжування.

Метою даного методу є вироблення самостійних музично-виконавських ідей.

Цей метод також є ефективним при налагодженні психо-емоційного комфорту музиканта. Його застосування у практиці навчання ми можемо бачити наступне.

Зміст методу. Обіграти музичну програму – це явище часте у виконавській діяльності музиканта, особливо, коли мова йде про відповідальний концерт чи іспит. Тому обігрування у даному випадку використовується як засіб вдосконалення технічної сторони виконання, позбавлення психологічних зажимів тощо.

Обіграти твір художньо – це інший аспект, який стосується художньої сторони виконання і може виступати в якості методу художнього бачення. Часто ми чуємо, як в театральній грі режисер може радити актору обіграти роль більш

цікаво. З його слів, обіграти – це означає знайти інші, а отже нові і більш цікаві бачення (трактування) того чи іншого явища поведінки, стану тощо.

Отже, обігрування – це спеціальна художня техніка, яка часто використовується музикантами для створення кавер-версій. Часто із цим методом ми стикаємось на джазових джемах, де музиканти намагаються по своєму обіграти ту чи іншу мелодичну фразу.

Метод «обігрування» впливає із кавер-техніки і є синонімом каверу, який у пряму сенсі перекладається як вкривання, окутування.

На відпрацювання блоку навичок *психо-емоційної саморегуляції* у студентів ми пропонували викладачам використовувати такий блок методів: *метод обігрування, метод імітаційного моделювання, метод гри зі змінами позицій і виконавського туше, метод «плаваючих обставин», метод перебільшення, метод впливу потенційних помилок, метод фонограм*. Алгоритм формування даного блоку навичок представлено у додатку Р (Дод. Р).

Розглянемо нижче більш детально деякі із вищезазначених методів.

Метод імітаційного моделювання передбачає формування навичок емоційної гнучкості.

Метою даного методу є – формування стресостійкості як спеціальної виконавської якості музиканта.

Зміст методу. Використання методу імітаційного моделювання дасть змогу музикантові навчитися знаходити вихід із стресових ситуацій, які виникають через різні емоціогенні ситуації на сцені. При цьому, імітаційне моделювання дозволяє розвинути уяву, мислення, артистизм музиканта.

Загалом, даний метод уособлює створення спеціальних «запропонованих обставин», де діють правила уявної реальності, і прийняття рішень, що уособлює систему відповідних дій у них.

Метод гри зі змінами позицій і виконавського туше передбачає формування навичок психо-моторного пристосування.

Мета – розвиток і налагодження тонкої диференціації тактильних та кінетичних відчуттів.

Зміст методу. Даний метод уособлює застосування варіативних способів та звукових прийомів гри, що згодом дозволяє рукам легко пристосовуватися до виконавського поля. Щодо позицій, то такі зміни будуть корисні у якості гри на стоячи, без стільця; гри навприсядки біля інструменту тощо. Зміни звукових прийомів стосуються застосування гри на кришці інструменту, використання іншого штриха (повністю протилежного попередньому), що дозволить сформувати необхідні кінетичні відчуття у пальцях.

Метод «плаваючих обставин» (за аналогією методики К. Станіславського) передбачає формування навичок психо-моторного пристосування.

Мета – розвиток здатності до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища.

Зміст методу. Даний метод передбачає активізацію музичного мислення, що дозволяє музикантові добре адаптуватися до різних емоціогенних умов.

Метод виконавського перебільшення передбачає формування навичок слухової антиципації.

Його метою є попередження появи стресових ситуацій на сцені.

Цей метод є ефективним на етапі стандартизації будь якої навички, коли остання від усвідомлення дії, аналізу, переходить у вправляння. Адже вправляння може здійснюватися тільки на основі сильного вольового почуття і почуття впевненості. А впевненість здатен формувати саме метод надмірного старання (художнього перебільшення). Розглянемо, що ж таке «художнє перебільшення» (надмірне старання) в дії.

Зміст методу. Часто студенту доводиться чути від викладача, а особливо це неприємно дізнатися перед відповідальним концертним виступом, що він «переграв» цю п'єсу. Це означає, що виконання здійснюється музикантом на такому автоматичному рівні, що повністю стає упущеним динамічний розвиток, гра стає позбавленою життя, пульсу, не вистачає емоції. Часто викладач радить студентові для того, щоб змінити ситуацію, відкласти твір на деякий час. Витримати паузу, переосмислити художню концепцію твору і через певний період часу знову приступити до занять. В такі моменти у музиканта

відкривається «друге дихання», що й свідчить про позитивний результат відкладеної роботи.

У практиці навчання викладачі старої школи не рідко використовували такий метод тільки при першому ознайомленні студента із твором: студент грає увесь твір на форте, щоб був відчутний і переосмислений кожен звук (на цьому етапі ми ще не говоримо про об'єднання цих звуків у пасаж, що буде відбуватися згодом); грає у дуже повільному темпі, навіть якщо твір добре вивчений і може виконуватись в оригінальному темпі.

Метод невинного програвання передбачає формування навичок слухової антиципації. Уособлює цілісне і зв'язне виконання невідомого, або малознайомого твору в темпі, відповідно до характеру та жанрово-стильових особливостей музичного змісту.

Метою даного методу є формування здатності до слухової антиципації завдяки прийомам уявного випередження, «забігання очима вперед», «фотографування» наступного за виконанням відрізка тексту.

Зміст методу. Практичне втілення методу і його назва говорять самі за себе. Здійснюючи велику кількість разів програвання музичного твору від початку до кінця без особливих зупинок, дозволяє відшукати найбільш проблемні місця у музичному творі; зорієнтувати музиканта на ті нюанси музичного твору, які ще недопрацьовані як слід або ті, які знаходяться на грані «перегравання» (очевидного погіршення).

Метод впливу потенційних помилок націлений на попередження виникнення негативних ситуацій на сцені, що передбачає вироблення високого рівня психо-емоційної саморегуляції.

Мета – розвиток здатності до слухової антиципації.

Зміст методу. Важливу роль у формуванні слухової антиципації відіграє пам'ять музиканта.

Музикант не рідко використовує ті звукосполучення які вже чув і грав раніше, і вони всі тримаються у нього в голові. Такий резервуар дає змогу влучно підбирати необхідне в потрібний момент.

По-друге, у музикантів також сильно розвинута м'язова пам'ять. Серед музикантів часто можна почути фразу, що голова може не пам'ятати, в той час як руки все пам'ятають. Виконавець пам'ятає, як йому доводилось раніше напружуватися чи повертати руку в необхідну сторону, розслабляти її в конкретному пасажі – і це все він буде пам'ятати навіть тоді, коли гратиме цей твір знову і знову, через багато років. Але якраз тут і відрізняється хороший від поганого виконавця, що перший легко абстрагується від спогадів і не зациклюється на невдало зіграному колись пасажі. Він старається проаналізувати невдачу і набути інших м'язових відчуттів. Звісно, їх набути не так легко, лише шляхом довгого вправлення і тренування.

Не останню роль у діяльності музиканта відіграє просторова пам'ять. Ми розуміємо її як пережиті емоції, почуття, почуті запахи, предметне навколишнє середовище – це все, що оточувало музиканта в момент гри. Це все виконавець добре пам'ятає, адже відчуття страху у повітрі перед грою ні з чим не зрівняється.

Метод впливу потенційних помилок полягає у вмінні викликати під час гри у себе позитивну емоцію, вміти уявно внутрішньо переносити себе в пережиту колись вдалу ситуацію на сцені, коли він влучно справився із хвилюванням, або іншу – забув текст, однак швидко зорієнтувався і не зупинився граючи далі, і постаратися зробити так само. Вміючи викликати позитивні емоції і повторювати вдалі моменти з гри (а це вже певний музичний досвід), у виконавця формуватимуться навички до імпровізації, тобто один із їх блоків – навички психо-емоційної саморегуляції.

Ефективність дослідно-експериментальної роботи з формування навичок імпровізації, було перевірено за допомогою порівняльного аналізу результатів формувального та констатувального етапів експерименту.

Експериментальне дослідження щодо формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки проходило у кілька етапів:

– констатувальний етап, на якому здійснювалася діагностика рівня сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики (описаний у розділі 3.1);

– формувальний етап, під час якого впроваджувалися запропоновані нами педагогічні умови та методика формування навичок імпровізації у майбутніх вчителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки;

– контрольний етап присвячено виявленню кількісних і якісних відмінностей експериментальних і контрольних груп студентів, обробці, аналізу, узагальненню результатів, співвіднесенню їх з метою і завданнями педагогічного експерименту.

Для того, щоб прослідкувати і відзначити динаміку змін у формуванні навичок імпровізації, нами було проведено два діагностичні зрізи в КГ і ЕГ. Перший зріз було здійснено на початку експериментальної роботи, другий – після закінчення формувального експерименту.

Перший зріз передбачав з'ясування стану сформованості навичок імпровізації у студентів КГ та ЕГ на початок експерименту і передбачав застосування діагностичної методики, описаної у Р. 3.1 (Див. методику констатувального експерименту).

На початок експерименту спостерігаємо незначне коливання рівнів розвитку навичок імпровізації за визначеними критеріями у студентів експериментальної та контрольної груп, про що свідчать наведені нижче узагальнені результати констатувального експерименту згідно розподілу студентів на групи. Результати представлено нижче в Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

- **Рівні розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів ЕГ на початок експерименту, (%)**

Показники	Рівні			ЕГ – 121			КГ – 107		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Операційно-виконавський критерій									

Ступінь звукової адекватності слухових та просторових уявлень	35,5	50,5	14,0	36,4	47,9	15,7
Узгодженість слухових та рухових відтворень	24,3	49,5	26,2	23,1	47,9	28,9
Здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення звукових образів	4,7	20,6	74,8	5,0	23,1	71,9
Середнє значення по критерію	21,5	40,2	38,3	21,5	39,7	38,8
Творчо-діяльнісний критерій						
Виконавська здатність до варіативного виконання	6,5	40,2	53,3	6,6	40,5	52,9
Самостійність музично-виконавських ідей	7,5	27,1	65,4	6,6	28,1	65,3
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій	2,8	25,2	72,0	4,1	25,6	70,2
Середнє значення по критерію	5,6	30,8	63,6	5,8	31,4	62,8
Психо-емоційний критерій						
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	19,6	57,9	22,4	18,2	61,2	20,7
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	7,5	14,0	78,5	8,3	13,2	78,5
Здатність до кінетично-слухової антиципації	3,7	12,1	84,1	3,3	12,4	84,3
Середнє значення по критерію	10,3	28,0	61,7	9,9	28,9	61,2

Як видно з таблиці, результати у групах є дещо відмінні. Для того, щоб переконатися, що експериментальна і контрольна групи на початок експерименту не мали статистично значущих відмінностей, скористалися формулою χ^2 – критерію (критерій Пірсона):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c=3} \frac{(n_1 P_{2i} - n_2 P_{1i})^2}{P_{1i} + P_{2i}} \quad (3.1)$$

де n_1 – кількість студентів мистецьких факультетів експериментальної групи,

n_2 – кількість студентів мистецьких факультетів контрольної групи,

m – кількість рівнів сформованості навичок імпровізації,

P_{1i} – кількість студентів мистецьких факультетів експериментальної групи, яким притаманний i -тий рівень сформованості навичок імпровізації,

P_{2i} – кількість студентів мистецьких факультетів контрольної групи, яким притаманний i -тий рівень сформованості навичок імпровізації.

При цьому до уваги брався критерій $\chi^2_{\text{критичне}}$ (таблична величина критерію при $\alpha = 0,05$ і $\alpha = 0,01$, тобто при імовірності $p = 0,95$ і $p = 0,99$ відповідно) і вирахований за даними експерименту критерій $\chi^2_{\text{фактичне}}$.

Якщо $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}}$, то нульова гіпотеза приймається. Якщо $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$, то приймається альтернативна гіпотеза з відповідною імовірністю.

При обчисленні ми отримали такі значення $\chi^2_{\text{фактичне}}$:

Критерії	$\chi^2_{\text{фактичне}}$ на початок експерименту	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,01$
Операційно-виконавський	0,01	5,99	9,21
Творчо-діяльнісний	0,03	5,99	9,21
Психо-емоційний	0,95	5,99	9,21
середнє значення	0,13	5,99	9,21

За результатами обчислення бачимо, що $\chi^2_{\text{фактичне}}$ (максимальне значення 0,95) менше за критичне значення при $s-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 5 %, тобто $p = 0,95$. Таким чином, частотні показники результатів обстеження студентів контрольної та експериментальної груп за усіма критеріями статистично не відрізняються, і обрані нами групи можуть бути використані як контрольна й експериментальна групи для подальших досліджень.

По завершенню формувального етапу експерименту було проведено кінцевий контрольний зріз, з метою перевірки ефективності педагогічних умов формування навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів.

У ході підсумкового контрольного зрізу було використано той самий діагностичний інструментарій, що й на констатувальному етапі, який описано в розділі 3.1. Визначення рівнів розвитку навичок імпровізації у студентів

мистецьких факультетів під час кінцевого контрольного зрізу відбувалося згідно з визначеними у розділі 3.1 критеріями і показниками.

Як засвідчили результати експерименту, у студентів значно зріс рівень теоретико-методичних знань про імпровізацію та техніку її застосування у виконавській діяльності, а отже підвищився загальний рівень розуміння реципієнтами сутності імпровізації у музичному виконавстві та відношення до імпровізаційної діяльності.

Так, студенти експериментальної групи чітко визначали і диференціювали імпровізацію, імпровізаційну дію та імпровізаційність, як елементи імпровізаційної діяльності і основні елементи навичок імпровізації, в той час, коли студенти контрольних груп не вбачали особливої різниці між ними. Так, на запитання анкети «Як ви розумієте поняття «музична імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія»?» студенти ЕГ відповідали чітко і аргументовано. Практично всі студенти ЕГ (96 %) визначили музичну імпровізацію як таку форму музичної діяльності, що реалізується у активній слухо-виконавській діяльності музиканта у послідовності дій «чую-відчуваю-граю». В КГ відповіді студентів були загальними і стосувались визначення поняття музичної імпровізації як гри на слух, що є не дисить чітким, і не дозволяє визначити специфіку її процесу разом із механізмами, прийомами. Таким чином в загальному визначили поняття музичної імпровізації 78 % студентів.

Розуміння «імпровізаційності» студентами ЕГ можна вважати як високе, адже більшість студентів (93 %) зуміли дати правильне тлумачення і визначити основні її характеристики. В КГ чітку відповідь на визначення імпровізаційності дало всього 39 % студентів, що свідчить про низький рівень розуміння специфіки імпровізаційної діяльності.

Відповіді студентів ЕГ на визначення поняття «імпровізаційна дія» були чіткими і лаконічними. У КГ відповіді студентів були обірваними, короткими, що свідчить про недостатнє розуміння сутності означеного поняття.

Загалом, студенти ЕГ показали високий рівень позитивної мотивації до імпровізаційної діяльності, а мотивація студентів КГ відзначалася як достатня.

У тесті-опитуванні на з'ясування відношення студентів до імпровізаційної діяльності, відповіді студентів ЕГ засвідчили позитивну вмотивованість і зацікавленість, про що свідчить високий відсоток позитивних відповідей (Так) – 83 %, тоді як негативних відповідей (Ні) на запитання тесту виявили 16 % опитуваних. У КГ за результати тесту-опитування студенти виявили достатню мотивацію, яка не є критичною, однак потребує покращення.

Під час аудіо та відео-завдань студенти ЕГ легко визначали засоби імпровізації у музичному виконавстві, чітко описували їх прийоми та способи. В КГ спостерігався недостатній рівень розуміння техніки імпровізації та відношення до неї.

Завдяки проведенню цілого ряду діагностичних завдань на визначення рівня сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів за операційно-виконавським, творчо-діяльнісним та психо-емоційним критеріями, ми мали змогу побачити динаміку змін як у ЕГ, та і в КГ.

Загалом, на кінець експерименту у ЕГ виявилася значна динаміка змін за всіма критеріями і показниками. Однак зауважимо, що найбільшого позитивного зрушення у студентів ЕГ набули **творчо-діяльнісний та психо-емоційний** блоки навичок імпровізації. В той час на кінець експерименту у КГ найбільшу динаміку показав розвиток навичок імпровізації за **операційно-виконавським критерієм** (Див. Таблиця 3.8.).

Таблиця 3.8.

**Рівні розвитку навичок імпровізації
у студентів ЕГ мистецьких факультетів на кінець експерименту, (%)**

Показники	Рівні			ЕГ – 121			КГ – 107		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Операційно-виконавський критерій									
Ступінь звукової адекватності слухових та просторових уявлень	56,2	38,0	5,8	37,4	50,5	12,1			
Узгодженість слухових та рухових відтворень	39,7	50,4	9,9	26,2	49,5	24,3			

Здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення звукових образів	10,7	43,0	46,3	6,5	26,2	67,3
Середнє значення по критерію	35,5	43,8	20,7	23,4	42,1	34,6
Творчо-діяльнісний критерій						
Виконавська здатність до варіативного виконання	13,2	61,2	25,6	10,3	43,9	45,8
Самостійність музично-виконавських ідей	17,4	55,4	27,3	9,3	42,1	48,6
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій	11,6	52,1	36,4	5,6	37,4	57,0
Середнє значення по критерію	14,0	56,2	29,8	8,4	41,1	50,5
Психо-емоційний критерій						
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	24,0	68,6	7,4	21,5	59,8	18,7
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	18,2	26,4	55,4	9,3	19,6	71,0
Здатність до кінетично-слухової антиципації	7,4	31,4	61,2	5,6	15,9	78,5
Середнє значення по критерію	16,5	42,1	41,3	12,1	31,8	56,1

Узагальнені результати рівнів розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів експериментальної групи на початок та кінець експерименту представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Рівні розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів ЕГ на початок та кінець експерименту, (%)

Показники	Рівні			Кінець		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Операційно-виконавський критерій						
Ступінь звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень	35,5	50,5	14,0	56,2	38,0	5,8
Узгодженість слухових та рухових відтворень	24,3	49,5	26,2	39,7	50,4	9,9
Здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення звукових образів	4,7	20,6	74,8	10,7	43,0	46,3
Середнє значення по критерію	21,5	40,2	38,3	35,5	43,8	20,7
Творчо-діяльнісний критерій						
Виконавська здатність до варіативного виконання	6,5	40,2	53,3	13,2	61,2	25,6
Самостійність музично-виконавських	7,5	27,1	65,4	17,4	55,4	27,3

ідей						
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій	2,8	25,2	72,0	11,6	52,1	36,4
Середнє значення по критерію	5,6	30,8	63,6	14,0	56,2	29,8
Психо-емоційний критерій						
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	19,6	57,9	22,4	24,0	68,6	7,4
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	7,5	14,0	78,5	18,2	26,4	55,4
Здатність до кінетично-слухової антиципації	3,7	12,1	84,1	7,4	31,4	61,2
Середнє значення по критерію	10,3	28,0	61,7	16,5	42,1	41,3

З таблиці видно, що між показниками кожного з критеріїв відбулися суттєві зміни, що свідчать про ефективність впровадженої авторської методики.

Узагальнені результати рівнів розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів контрольної групи на початок та кінець експерименту представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Рівні розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів КГ на початок та кінець експерименту, (%)

Показники	Рівні					
	Початок			Кінець		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Операційно-виконавський критерій						
Ступінь звукової адекватності слухових та просторових уявлень	56,2	38,0	5,8	37,4	50,5	12,1
Узгодженість слухових та рухових відтворень	39,7	50,4	9,9	26,2	49,5	24,3
Здатність до швидкого мязово-рухового відтворення звукових образів	10,7	43,0	46,3	6,5	26,2	67,3
Середнє значення по критерію	35,5	43,8	20,7	23,4	42,1	34,6
Творчо-діяльнісний критерій						
Виконавська здатність до варіативного виконання	13,2	61,2	25,6	10,3	43,9	45,8
Самостійність музично-виконавських ідей	17,4	55,4	27,3	9,3	42,1	48,6
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних	11,6	52,1	36,4	5,6	37,4	57,0

дій						
Середнє значення по критерію	14,0	56,2	29,8	8,4	41,1	50,5
Психо-емоційний критерій						
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	24,0	68,6	7,4	21,5	59,8	18,7
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	18,2	26,4	55,4	9,3	19,6	71,0
Здатність до кінетично-слухової антиципації	7,4	31,4	61,2	5,6	15,9	78,5
Середнє значення по критерію	16,5	42,1	41,3	12,1	31,8	56,1

З таблиці помітно, що між показниками кожного з критеріїв відбулися несуттєві зміни, що свідчать про природні зміни у рівнях розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів.

Таким чином, за результатами порівняння діагностичних даних КГ та ЕГ за всіма критеріями та показниками, було з'ясовано, що у студентів експериментальної групи рівень сформованості навичок за творчо-діяльнісним критерієм зріс з 5,6 % на 14,0 % високого рівня; середній рівень з 30,8 % на 56,2 %, в той час коли низький рівень зменшився з 63,6 % на 29,8 %). У студентів КГ відбулися незначні зміни у динаміці сформованості навичок імпровізації за цим критерієм, про що свідчать наступні дані: високий рівень збільшився – з 5,8 % до 8,4 %; середній рівень – з 31,4 % до 41,1 %; низький рівень зменшився з 62,8 % до 50,5 %. Незначна зміна у ЕГ відбулася лише за операційно-виконавським критерієм (високий рівень зріс з 21,5 % на 35,5 % , середній рівень з 40,2 % на 43,8 %, низький рівень з 38,3 % зменшився до 20,7 %).

За психо-емоційним критерієм високий рівень сформованості навичок студентів у ЕГ зріс з 10,3 % до 16,5 %; середній – з 28,0 % до 42,1 %; а низький – зменшився з 61,7 % до 41,3 %. У студентів КГ у динаміці сформованості навичок за цим критерієм відбулися незначні зміни, а саме: високий рівень – зріс з 9,9 % до 12,1 %; середній рівень – з 28,9 % до 31,8 %; низький рівень зменшився з 61,2 % до 56,1 %.

Щоб переконатися у результативності експериментальної методики ми представили графічну інтерпретацію результатів контрольних зрізів на початок і кінець експерименту для контрольної групи (Рис. 3.5).

Якщо у експериментальній групі зміни відбулися за рахунок різкого зменшення низького рівня та зростання середнього й високого рівнів, то у контрольній групі протягом експерименту дещо знизився високий рівень та несуттєво зріс як середній, так і низький рівень (Див. Рис.3.5).

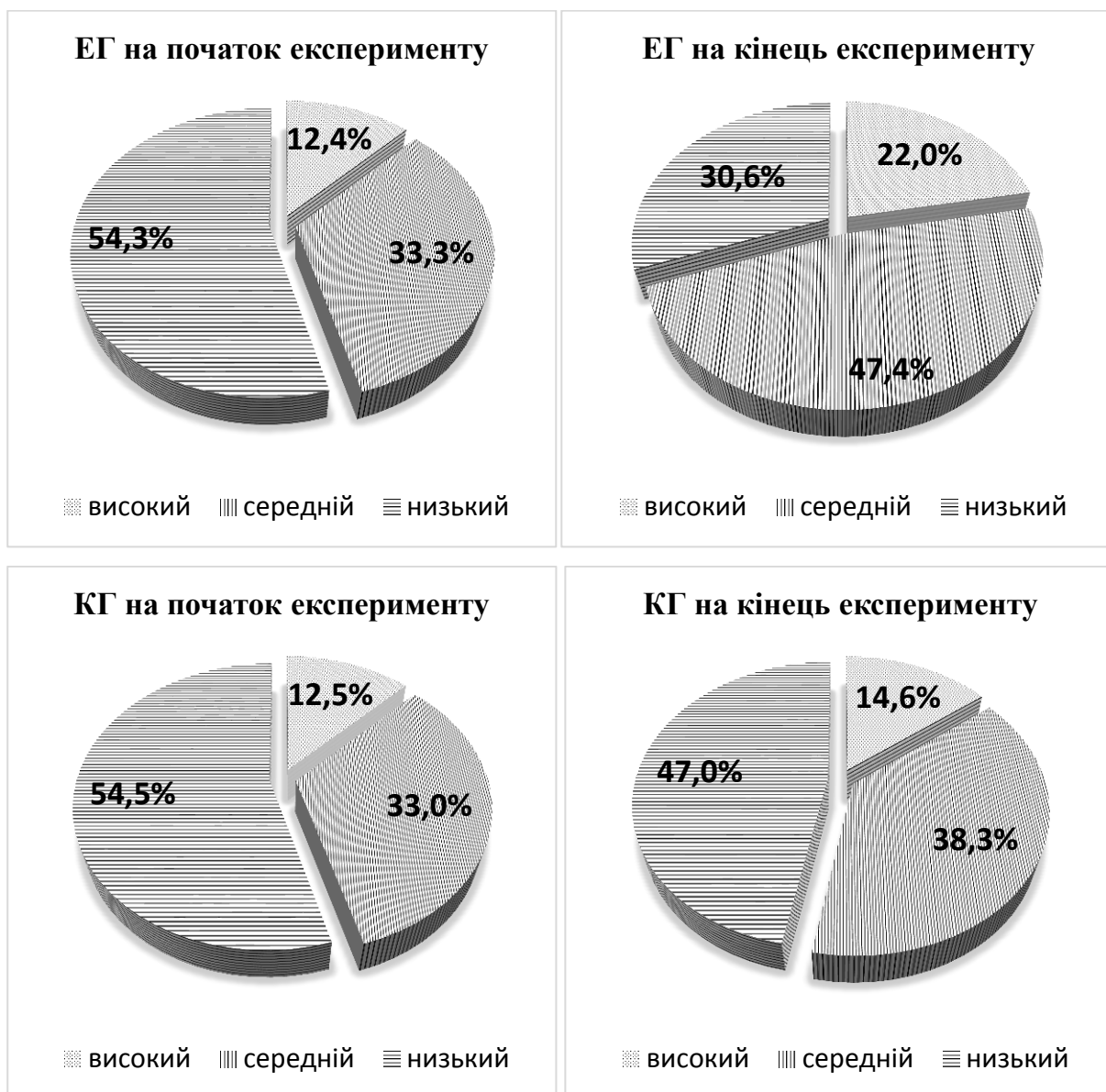


Рис. 3.5. Діаграма рівнів розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів експериментальної та контрольної груп на початок та кінець експерименту, %.

Більш детально динаміку змін у експериментальній та контрольній групі, які відбулися протягом формувального експерименту, представлено у Таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

Динаміка рівнів розвитку навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів

Рівні	Експериментальна група				Динаміка	Контрольна група				Динаміка
	Констатувальний етап		Формувальний етап			Констатувальний етап		Формувальний етап		
	Осіб	%	сіб	%		%	Осіб	%	Осіб	
	Операційно-виконавський критерій									
Високий	26	21,5	43	35,54	14,0	23	21	25	23,4	1,9
Середній	48	39,7	53	43,8	4,1	43	40	45	42,1	1,9
Низький	47	38,8	25	20,66	-18,2	41	38	37	34,6	-3,7
	Творчо-діяльнісний критерій									
Високий	7	5,8	17	14,05	8,3	6	6	9	8,4	2,8
Середній	38	31,4	68	56,2	24,8	33	31	44	41,1	10,3
Низький	76	62,8	36	29,75	-33,1	68	64	54	50,5	-13,1
	Психо-емоційний критерій									
Високий	12	9,9	20	16,53	6,6	11	10	13	12,1	1,9
Середній	35	28,9	51	42,15	13,2	30	28	34	31,8	3,7
Низький	74	61,2	50	41,32	-19,8	66	62	60	56,1	-5,6

Як видно з таблиці 3.5, у експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення на середньому та високому рівнях по всіх трьох критеріях, що не можна зазначити про контрольну групу. Також відбувся значний спад низького рівня в експериментальній групі. Аналіз даних показує, що найсуттєвішими є зміни за творчо-діялісним та психо-емоційним критеріями.

Як показують результати контрольного зрізу, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації за **операційно-виконавським критерієм** збільшилася на 14 % і на кінець експерименту становить **35,54 %**, у контрольній групі відбулися лише незначні зміни (на 1,9 %), що становила 23,4 %. У свою чергу низький рівень студентів ЕГ

зменшився на -18,2 % (від 38,8 % до 20,66 %), тоді як у контрольній групі низький рівень зменшився лише на 3,7 % (від 38 % до 34,6 %). Така динаміка низького рівня в експериментальній групі зумовлена переходом значної кількості респондентів з середнього на високий рівень.

Як показують результати контрольного зрізу, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації за **творчо-діяльнісним критерієм** збільшилася на 8,3 % і на кінець експерименту становить **14,05** %, у контрольній групі відбулися незначні зміни (на 2,8 %), що становила 8,4 %. Також у ЕГ значно збільшилась кількість студентів з середнім рівнем (на 24,8 %), що на кінець експерименту становить **56,2** %, а в КГ середній рівень збільшився всього на 10,3 %. У свою чергу низький рівень студентів ЕГ зменшився на -33,1 % (від 62,8 % до 29,75 %), тоді як у контрольній групі низький рівень зменшився лише на 13,1 % (від 64 % до 50,5 %).

Результати контрольного зрізу за **психо-емоційним критерієм** показують, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації зросла на 6,6 % і на кінець експерименту становить **16,53** %, у контрольній групі відбулися незначні зміни (на 1,9 %), що становила 12,1 %. Варто зауважити, що у ЕГ значно збільшилась кількість студентів з середнім рівнем (на 13,2 %), що на кінець експерименту становить **42,15** %, а в КГ середній рівень збільшився всього на 3,7 %. У свою чергу низький рівень студентів ЕГ зменшився на -19,8 % (від 61,2 % до 41,32 %), тоді як у контрольній групі низький рівень зменшився лише на -5,6 % (від 62 % до 56,1 %).

Щоб довести, що зміни, які відбулися в експериментальній групі є статистично значущими, ми скористалися формулою χ^2 -критерію (2.1).

При обчисленні ми брали до уваги критерій $\chi^2_{\text{критичне}} = 5,99$ (таблична величина критерію при $\alpha=0,05$, тобто при імовірності $p=0,95$) і $\chi^2_{\text{критичне}} = 9,21$ (таблична величина критерію при $\alpha=0,01$, тобто при імовірності $p=0,99$) і вирахований за даними експерименту критерій $\chi^2_{\text{фактичне}}$.

Ми провели статистичне обчислення даних для вибірки експериментальної і контрольної груп на кінець експерименту. Результати обчислення за формулою χ^2 -критерію представлено в Таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Результати обчислення за формулою χ^2 -критерію

	χ^2 фактичне на кінець експерименту	χ^2 критичне при $\alpha=0,05$	χ^2 критичне при $\alpha=0,01$
Операційно-виконавський критерій	6,91	5,99	9,21
Ступінь звукової адекватності слухових та просторових уявлень	8,87	5,99	9,21
Узгодженість слухових та рухових відтворень	10,16	5,99	9,21
Здатність до швидкого мязово-рухового відтворення звукових образів	10,18	5,99	9,21
Творчо-діяльнісний критерій	10,38	5,99	9,21
Виконавська здатність до варіативного виконання	10,18	5,99	9,21
Самостійність музично-виконавських ідей	11,66	5,99	9,21
Ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій	10,27	5,99	9,21
Психо-емоційний критерій	4,95	5,99	9,21
Наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості	6,49	5,99	9,21
Здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища	6,51	5,99	9,21
Здатність до кінетично-слухової антиципації	8,42	5,99	9,21
Середнє значення по критерію	6,77	5,99	9,21

Результати показали, що для операційно-виконавського критерію $\chi^2_{\text{фактичне}} = 6,91$; для творчо-діялісного критерію $\chi^2_{\text{фактичне}} = 10,38$ та для психо-емоційного критерію $\chi^2_{\text{фактичне}} = 4,95$. Отже, по кожному з критеріїв відбулися статистично

значущі зміни, оскільки $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}}$. Це засвідчує, що визначені організаційно-педагогічні умови та запропонована експериментальна методика забезпечили ефективність формування навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки з імовірністю 99 %.

Також під час діагностичних зрізів студентів ми виявили як позитивний, так і негативний вплив імпровізаційних засобів на якість виконавського процесу.

Власні спостереження викладачів по спеціальності за студентами показали, що не завжди уміння і навички імпровізації здатні формувати у них професіоналізм (стосується позитивних виконавських якостей). На основі даних, які зафіксували викладачі у своїх анкетах (Див. Дод. С), ми переконалися, що недосконале уявлення про засоби імпровізації, можливості їх застосування, може впливати як позитивно, так і негативно на інструментально-виконавську діяльність музикантів в цілому.

Серед зазначених негативних якостей у студентів, педагоги відмічали наступні: у міру своїх імпровізаційних здібностей вони нехтують інтерпретацією у виконанні (легковажне ставлення до авторських позначок у тексті); не рідко у них формується негативна звичка до «награвання» (поверхнева, без емоційна гра, при цьому часто згадується термін «мертва гра»); присутня надмірна емоційність та експресивність у занятті за інструментом. Нижче розглянемо їх більш детально.

По-перше, що стосується виявленої під час педагогічного спостереження надмірної емоційної чуттєвості студентів до виконуваної музики (формується через те, що студент в імпровізації керується душевним станом, творчим імпульсом, емоцією). Звичайно, не зовсім позитивним є те, коли музикант у грі віддається виключно емоціям, експресії. Такий емоційний стан часто заважає йому вдало втілити художній образ. Не правильно застосований (реалізований) творчий імпульс і не приборкана виконавська енергія, які притаманні істинній імпровізації, можуть призвести до формування надмірної емоційної чуттєвості у грі. Ми вважаємо, що частково формування цієї негативної риси можна пояснити

й тим, що студенти не володіють поняттями «емоційна культура» та «емоційна стабільність».

Другою негативною рисою, яку було діагностовано у студентів, є абсолютна безвідповідальність у звуковидобуванні, що проявлялася як нехтування звуком, його форсування (звукове перебільшення) або недогравання до кінця (по-іншому – поверхнева гра). Ми вважаємо, що таке звукове недогравання чи форсування звуку є наслідком того, що невимушеність імпровізації, її легкість і свобода розуміються студентами не до кінця або й зовсім неправильно (а в основному, у студентів добре не сформований операційно-виконавський компонент навичок імпровізації). Додатковою причиною може бути те, що студенти елементарно не володіють поняттям «культура звуку» тощо.

Ще однією негативною якістю, яку було виявлено під час спостереження за виконавською діяльністю студентів, є тенденція до дилетантизму у грі. Виконавський дилетантизм студентів проявлявся як звичка до награвання (ігнорування процесу детального відпрацювання технічних моментів, уникання роботи над виконавською інтерпретацією твору тощо). Важливо підкреслити, що звичка «грати будь-як» не лише може проявлятися у грі музиканта, але й згодом може стати характерною рисою його виконавської манери.

Таким чином, зі слів педагогів, студенти, які на певному рівні володіли елементами імпровізації, під час виконавської діяльності часто нехтували правилами художньої побудови музичного тексту, що виражалось у відсутності відчуття виконавської доцільності, відчуття художньої міри, які засновуються на певних художньо-естетичних правилах (стильових, жанрових).

Отже, виявлені і описані вище негативні риси здатні формуватися тому, що у студентів сформоване поверхове розуміння феномену імпровізації, вони не до кінця розуміють її значення у виконавській діяльності (як творчої свободи), а також не вміють практично застосовувати навички імпровізації. Заглибившись в суть досліджуваного феномену і формуючи навички імпровізації як навички інструментально-виконавської свободи, можна передбачити формування названих негативних рис у виконавця.

Не зважаючи на діагностування негативних якостей, у виконавській діяльності студентів відбулися значені позитивні зрушення, які полягали у здатності до знаходження власного творчого бачення виконання музичного твору, умінні проявляти креативність та гнучкість у виборі його художньої концепції, умінні звукової реалізації спонтанних художніх образів, умінні проявляти емоційну пластичність у концертних виступах тощо.

Це яскраво демонструє статистично достовірна динаміка зростання рівня сформованості імпровізаційних навичок за всіма критеріями.

Отже, на основі отриманих результатів діагностики студентів, виявлених позитивних та негативних якостей, вважаємо, що формування навичок буде безпечним і ефективним завдяки формулі трьох «І» (improvise), де перша «І» виступає в якості «improvisation» (імпровізація), друга «І» – «performing improvisational process» (імпровізаційність процесу) і третя «І» – «action of improvising» (імпровізаційна дія або розуміти у значенні «діяти імпровізуючи»).

Отримані результати свідчать про успішну апробацію та ефективність розробленої методики і поетапної організації процесу формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Висновки до третього розділу

На основі теоретичного аналізу проблеми формування навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів у Інститутах мистецтв, визначено критерії (операційно-виконавський, творчо-діяльнісний, психо-емоційний) та показники сформованості означених компонентів досліджуваного явища.

Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який дає змогу з'ясувати рівні сформованості визначених структурних компонентів навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів. У відповідності до визначених критеріїв і їх характеристик, виділено три рівні сформованості – низький, середній, високий.

На констатувальному етапі дослідження виявлено переважно низький рівень сформованості навичок імпровізації, який характеризується недостатнім розвитком виконавської, творчої та психо-емоційної свободи гри.

Аналіз результатів за операційно-виконавським критерієм свідчить про те, що у студентів спостерігається звукова невідповідність слухо-рухових та просторових уявлень; спостерігається неузгодженість між слуховими та руховими діями, що спричинена переважанням рухового компоненту над слуховим. Спостерігається виконавська неспроможність до швидкого м'язового відтворення спонтанних слухових образів. Так, 21,5 % студентів виявили високий рівень; 39,9 % – середній; 38,6 % – низький.

Аналіз результатів за творчо-діялісним критерієм показав, що високого рівня досягло 5,7 %; 31,1 % студентів виявили середній рівень; 63,2 % – низький. Таким чином у студентів спостерігалася часткова здатність до варіативного виконання, однак виявлена повна професійна неспроможність до вироблення самостійних музично-виконавських ідей. Емоційна стійкість студентів спостерігається лише в емоційно-плавних умовах гри; високий рівень сценічної тривожності; неспроможність адаптуватися до виконавського середовища; нездатність до слухової антиципації.

За психо-емоційним критерієм 10,1 % студентів виявили високий рівень; 28,5 % – середній; 61,4 % – низький рівень.

Теоретично обґрунтовано організаційно-методичну модель формування імпровізаційних навичок студентів мистецьких факультетів, у якій поєднуються і функціонують усі визначені елементи: мета, завдання, наукові підходи, принципи та педагогічні умови, компоненти структури досліджуваного явища, форми і методи навчання. Відповідно до представленої методики формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики здійснювалось протягом мотиваційно-орієнтованого, інформаційно-ресурсного та творчо-самостійного етапів навчання.

Заключний етап експерименту показав статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості імпровізаційних навичок у експериментальній групі на відміну від контрольної.

Як показали результати контрольного зрізу, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації за *операційно-виконавським критерієм* збільшилася на 14 % і на кінець експерименту становила 35,54 %; низький рівень зменшився на -18,2 % (від 38,8 % до 20,66 %). Значно збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації за *творчо-діяльнісним критерієм* (на 8,3 %) і на кінець експерименту становила 14,05 %; кількість студентів з середнім рівнем збільшилася на 24,8 %, що на кінець експерименту становило 56,2 %; низький рівень студентів зменшився на -33,1 % (від 62,8 % до 29,75 %). Результати контрольного зрізу за *психо-емоційним критерієм* виявили зростання кількості студентів з високим рівнем сформованості навичок імпровізації (на 6,6 %), що на кінець експерименту становила 16,53 %; значно збільшилась кількість студентів з середнім рівнем (на 13,2 %), що на кінець експерименту становило 42,15 %; низький рівень зменшився на -19,8 % (від 61,2 % до 41,32 %).

Результати експериментальної роботи дали змогу виявити, що в більшій мірі позитивному впливу піддався операційно-виконавський та творчо-діяльнісний блок навичок. Тоді як психо-емоційний блок потребує більшої уваги і зусиль під час навчального процесу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу і зростання студентів з нижчого рівня на більш високий. Це можна побачити завдяки динаміці змін у вигляді відсоткового співвідношення.

З'ясовано потенційні небезпеки у оволодінні імпровізаційною технікою майбутнім вчителем музики, зокрема: надмірна емоційність, експресивність у грі; нехтування авторською концепцією твору та легковажність у звуковидобуванні (часте форсування звуку); виконавський дилетантизм (звичка недоопрацьовувати музичний твір); формування звички поверхової гри, награвання.

Визначено формулу ефективного формування навичок імпровізації, яка представлена наступним чином. Це формула трьох «І» (improvise), де перша «І» виступає в якості «improvisation» (імпровізація), друга «І» – «performing improvisational process» (імпровізаційність процесу) і третя «І» – «action of improvising» (імпровізаційна дія або розуміти у значенні «діяти імпровізуючи»). Вважаємо, що завдяки такому комплексному підході і застосуванні його у навчальному процесі ми здатні повноцінно формувати навички імпровізації у майбутніх учителів музики.

Результати даного розділу висвітлені у таких публікаціях автора [12].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. для муз. вузов и училищ / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
2. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н. А. Бергер. – СПб. : КАРО, 2004. – 368с.
3. Беспалов О. И. Развитие музыкально-импровизационных способностей подростков в условиях дополнительного образования : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования / Беспалов Олег Игоревич. – Тверь, 2011. – 243 с.
4. Борухзон Л. М. Некоторые вопросы обучения импровизации на фортепиано / Л. М. Борухзон // Учебно-воспитательная работа в фортепианных классах детских музыкальных школ. – М., 1976. – С.28–41.
5. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : монография / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с.
6. Бриль И. М. Практический курс джазовой импровизации / И. М. Бриль. – М. : Советский композитор, 1985. – 112 с.
7. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Т. П. Воробкевич. – Львів : ЛДМА, 2001. – 144 с.
8. Гинсбург Л. С. Работа над музыкальным произведением / Л. С. Гинсбург – Изд. 4-тое, доп. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.
9. Гофман И. К. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. / И. К. Гофман. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 44 с.
10. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 77 с.
11. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищ. освіт. закл. / Н. П. Гуральник. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

- 12.Денисюк І. С. Сучасний стан сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики. / І. С. Денисюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 21. – Кн. 1. – Київ, 2017. – С. 169–180.
- 13.Заволжанская И. Ю. Формирование умений играть по слуху как компонент профессиональной подготовки будущего учителя музыки : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. – теория и методика музыкального обучения / Завожанская Ирина Юрьевна. – Екатеринбург, 2012. – 209 с.
- 14.Иофис Б. Р. Формирование умений импровизации и сочинения музыки у будущих учителей в процессе профессиональной вузовской подготовки : дис... канд. пед. Наук : 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Иосиф Борис Романович. – М., 2006 – 164 с.
- 15.Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Классика-XXI, 2004. – 204 с.
- 16.Козырев Ю. П. Учебно-методическая разработка по основам музыкальной импровизации для преподавателей : В 3 вып. / Ю. П. Козырев; Всесоюз. Метод. каб. по учеб. заведениям искусств и культуры – Вып. 1. – М., 1987. – 112 с.
- 17.Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учебное пособие для педагогов музыкальных школ / А. Л. Маклыгин. – Вып.1. – М. : Престо, 1997. –33 с.
- 18.Маклыгин А. Л. Импровизируем на фортепиано : учеб. пособие для музыкальной школы / А. Л. Маклыгин. – Вып. 2. – М., 1999.– 32 с.
- 19.Мелехин В. П. Универсальные импровизационные принципы. Методические разработки для джазового и эстрадного отделений музыкальных училищ / В. П. Мелехин. – М., 1997.
- 20.Мелехин В. П. Формирование скоростного мышления и прогнозирования в импровизации : методические разработки для джазового и эстрадного отделений музыкальных училищ / В. П. Мелехин. – М., 1999.

21. Назаров И. Т. Основы музыкально-исполнительской техники и методы ее совершенствования / И. Т. Назаров / под ред. Г. С. Богуславского. – Ленинград : Музыка, 1969. – 134 с.
22. Николаев Л. В. Очерки по методике обучения на фортепиано / Л. В. Николаев. – Вып. 1. – М., 1950. – 218 с.
23. Никитин А. А. Импровизация как метод обучения начинающих пианистов / А. А. Никитин. – Хабаровск, 1978. – 85 с.
24. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997.
25. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навч.-метод. посіб. для студ. і магістрантів ін.-тів мистецтв. пед. ун-тів / О. Є. Реброва. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 84 с.
26. Столяр Р. С. Современная импровизация. Практический курс для фортепиано : учебное пособие / Р. С. Столяр. – Спб. : «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», «Лань», 2010. – 160 с.
27. Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ.ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
28. Фейгин М. Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М. Э. Фейгин. – М., 1973.
29. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – Изд. второе, доп. – М. : Издательство «Музыка», 1969. – 599 с.
30. Филипп Г. Импровизация как составная часть фортепианного обучения // Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике. – [сб. статей] / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян, под ред. Г. Балтер]. – М. : Музыка, 1981. – 333 с.
31. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

32. Черни К. Систематическое руководство по импровизации для фортепиано / К. Черни // Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия. – К. : Музична Украина, 1974. – С. 82–90.
33. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков / А. А. Шмидт-Шкловская. – Изд.2. – Л. : Музыка.– 1985. – 71 с.
34. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. Ф. Яфальян. – Ростов на Дону: Феникс, 2008. – 380 с.
35. Aebersold J. Play a Long. Jazz improvisation. Volume 1-95. New Albany, 1970-2000.
36. Amade J. Jazz improvisation how to play it and teach it. - N.Y., 1967.
37. Choksy, Lois. Teaching music in the twentieth century / L. Choksy. – New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall Cop., 1986. – 343 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення і практичного вирішення проблеми формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. Поширення форм вільного музикування, популяризація різноманітних естрадно-джазових жанрів та стилів у сучасному суспільстві зумовлює необхідність формування в музиканта-педагога нової техніки – імпровізаційної, яка широко представлена у виконавстві як здатність грати на слух, здійснювати модуляцію чи транспонування, вміння зіграти будь яку музичну думку експромтом тощо. Тож, навички імпровізації стали невід'ємним атрибутом музиканта, що засвідчує високий рівень його професіоналізму й майстерності.

На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження уточнено сутність *музичної імпровізації*, що визначається як *створення музики експромтом та безпосередньо і реалізується у активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю»*. Імпровізація в музичному виконавстві є багатофункціональним явищем, яке має визначальне значення для професійного розвитку музиканта. У дослідженні вона розглядається як специфічна художня техніка, що розкривається у нестандартності творчого мислення, відносній свободі інтерпретації, вільному виконанні на сцені.

2. Розкрито сутність та зміст навичок імпровізації майбутніх вчителів музики, обґрунтовано їх компоненту структуру. З огляду специфіки музично-імпровізаційної діяльності, змістових характеристик її основних складових, *навички імпровізації* визначено особистісними новоутвореннями, які зумовлюють здатність музиканта створювати музику експромтом, художньо-перевтілювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес. Компонентна *структура*

навичок імпровізації складає три спеціальні блоки: слухо-моторного відтворення, творчого прочитання музичних творів, психо-емоційної саморегуляції.

3.3 урахуванням особливостей фортепіанного навчання студентів визначено **принципи** формування навичок імпровізації у майбутніх учителів музики: *гармонійного співвідношення музичних здібностей із виконавською свободою, художньо-виконавської поліверсійності, моделювання виконавсько-слухових еталонів*. Обґрунтовано **педагогічні умови**, які забезпечують ефективність формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: *сприяння розвитку мотиваційної сфери майбутніх вчителів музики; розширення діапазону застосування імпровізаційних прийомів у процесі музичного навчання студентів; забезпечення навчально-пізнавальної активності студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки*.

4. У дослідженні визначено **критерії та показники** сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики: *операційно-виконавський критерій* (показники: звукової адекватності слухо-рухових та просторових уявлень, узгодженість слухових та рухових відтворень, здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів); *творчо-діяльнісний критерій* (показники: виконавська здатність до варіативного виконання; самостійність музично-виконавських ідей; ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій); *психо-емоційний критерій* (показники: наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість), здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища, здатність до слухової антиципації).

Розроблений діагностичний інструментарій констатувального експерименту дав змогу з'ясувати рівні сформованості структурних компонентів навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів. У відповідності до визначених критеріїв та їх характеристик виділено три рівні сформованості – низький, середній, високий.

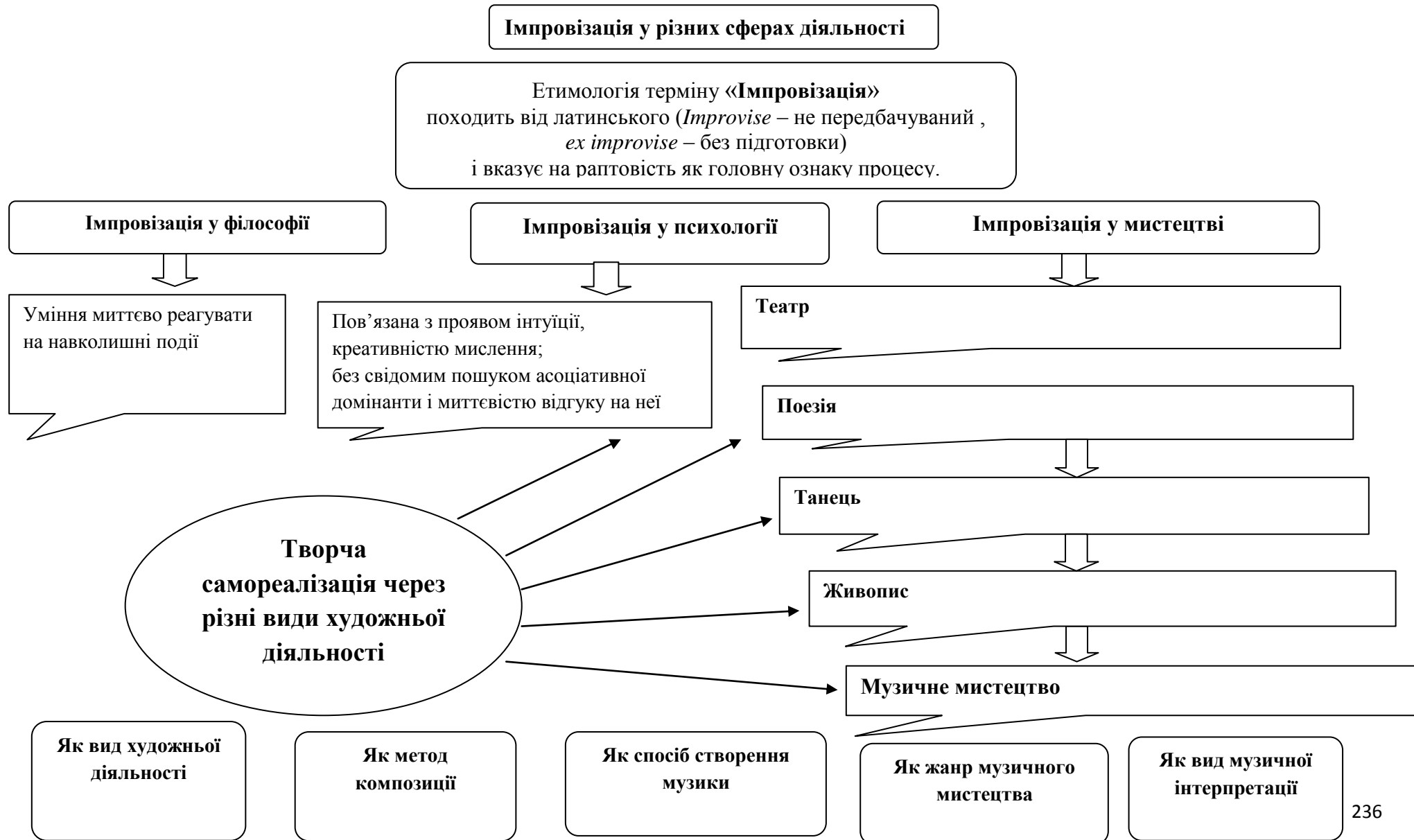
5. Розроблено та експериментально перевірено спеціальну поетапну *методику* формування навичок імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Її організаційно-методична модель включає мету, завдання, наукові підходи, принципи та педагогічні умови, етапи, форми і методи навчання. Експериментально доведено, що ефективність формування імпровізаційних навичок майбутніх учителів музики залежить від поетапної організації навчальної діяльності: перший етап (*мотиваційно-орієнтований*) зорієнтовано на забезпечення позитивної мотивації студентів у процесі навчання, зацікавленості музично-імпровізаційною діяльністю та поглиблення спеціальних теоретичних знань з означеної проблематики; другий етап (*інформаційно-ресурсний*) спрямований на формування та розвиток практичних навичок, необхідних для успішного здійснення майбутньої виконавської діяльності, на освоєння основних способів та методів формування навичок імпровізації; третій етап (*творчо-самостійний*) передбачає самостійне застосування студентами спеціальних імпровізаційних знань, умінь та навичок під час виконавської діяльності.

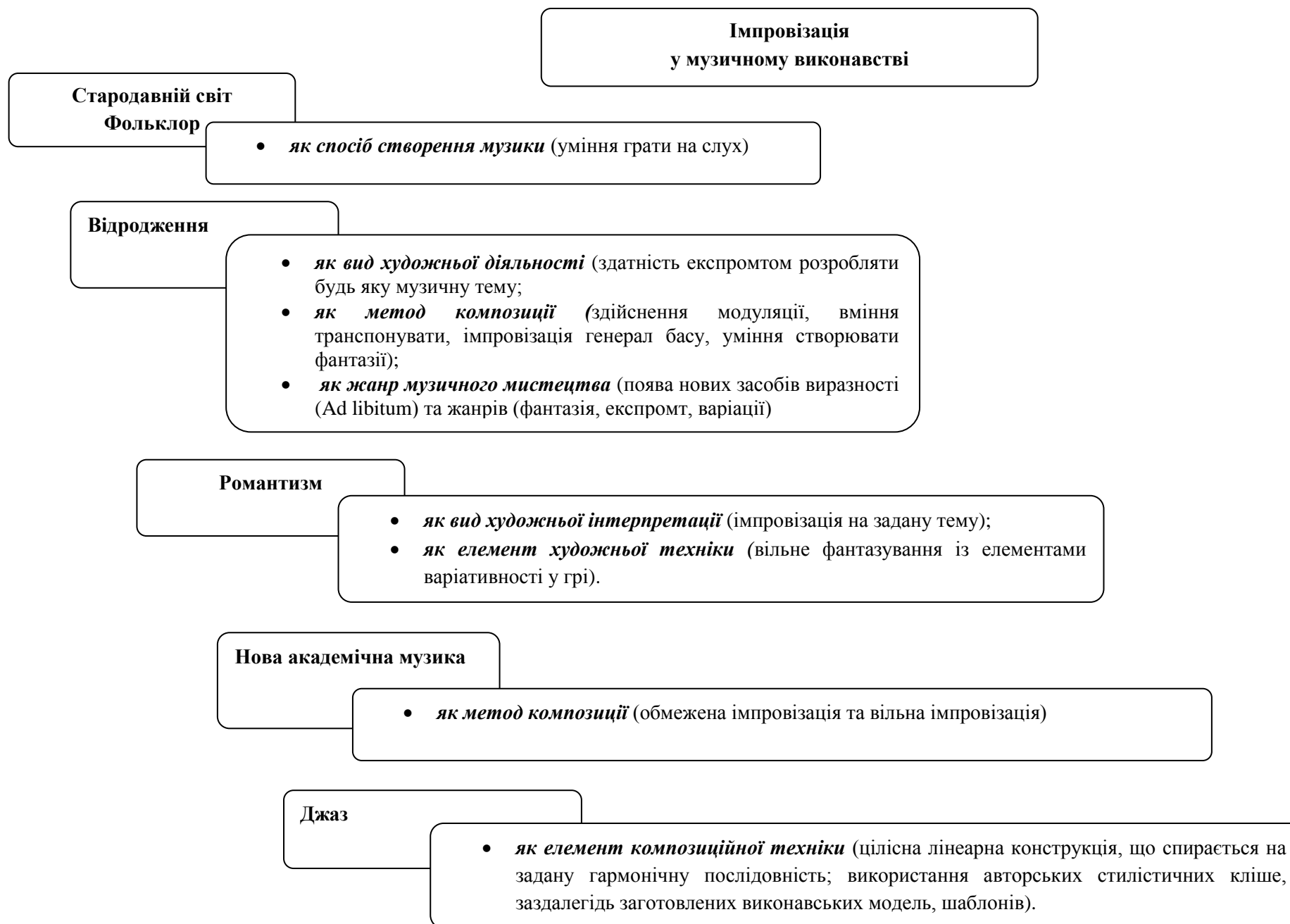
Результати математичної та статистичної обробки даних формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методики, що виявилась у якісній позитивній динаміці рівневих показників навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів в експериментальній групі. Підсумковий контрольний зріз засвідчив, що в експериментальній групі низький рівень становив 30,6 % (натомість у КГ – 47,0 %), середній – 47,4 % (у КГ – 38,3 %), високий – 22,0 % (у КГ – лише 14,6 %).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшої розробки потребує пошук ефективних способів та методів формування імпровізаційних навичок майбутніх учителів музики.

Додатки

Додаток А





Імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційна дія

Показники	Імпровізація	Імпровізаційність	Імпровізаційна дія
За змістом	Тимчасова форма художньої діяльності, що реалізується у активній послідовності дій “чую-відчуваю-граю” через взаємодію слуху-руки-клавiші інструменту.	Виконавська властивість гри, якість виконавського процесу.	Вид активності музиканта, який виражається під час виконавського процесу у якості психо-фізіологічних дій та реакцій.
Зовнішнє оформлення	Уособлює раптове одночасне створення і виконання художнього задуму	Виражається безпосередньо у виконавському процесі як досконале володіння інструментом і створює ефект виконавської свободи.	Виражається як вдала психо-емоційна реакція на різні емоційногенні ситуації чи внутрішні потреби виконавця
Умови виникнення	Здебільшого застосовується музикантом усвідомлено у процесі музикування на сцені. У виконавця сформоване чітке завдання – створити художній образ. Під його руками народжуються звуки.	Застосовується несвідомо, під час виконавського процесу; як наслідок добре вивченого музичного твору. Коли виконавець вільно грає, розкуто, гнучко, деє творчо підходить до своєї гри і міняє динамічні відтінки, темп, характер, навіть не задумуючись над складністю. При цьому така творча ініціатива виглядає досить влучно (інтерпретація вдала), проявляється як вміння бути гнучким і креативним.	Виникає як протидія на стресові чинники
Механізми реалізації	Імпровізація реалізується завдяки натренованій взаємодії слуху, руки і клавiші інструменту . І схематично відображається як: чую-відчуваю-граю .	Імпровізаційність як виконавська якість реалізується такими засобами: операційними (бездоганно відшліфована слухо-моторна взаємодія), психологічними (досвід саморегуляції), і творчими (самореалізація). Схеми імпровізаційності: відчуваю-граю .	Стресостійкість + виконавський тонус (витривалість) + кінетичні відчуття Схематично імпровізаційну дію можна зобразити: емоційний відгук-фізична реакція-активна дія
За художньою цінністю	За умови досконалого володіння слугує як вміння імпровізувати, що забезпечує підвищення творчого рівня (професійного) виконавця.	Забезпечує художню цілісність, надійність виконавського процесу. Забезпечує високий рівень виконавства.	Забезпечує виконавську адаптивність (гнучкість)
За спрямованістю	Націлена на підвищення професійного рівня.	Властивість яка націлена на художній результат.	Націлена на швидку позитивну взаємодію із виконавським середовищем

АНКЕТА

*для педагогів ВНЗ Інститутів мистецтв
інструментальних спеціальностей*

Шановні викладачі, просимо вас відповісти на запитання, наведені в анкеті.

Мета: з'ясувати ставлення викладачів до імпровізаційної техніки та визначити можливі недоліки у інструментально-виконавській підготовці студентів .

1. Як ви вважаєте, імпровізаційна техніка – це допоміжний елемент у технічній майстерності музиканта, і її формування не є обов'язковим; чи імпровізаційна техніка виступає як первинна необхідність у виконавській майстерності, і її формування є обов'язковим. Обґрунтуйте свою думку.
2. На вашу думку, чи можливе формування імпровізаційної техніки у студентів в процесі інструментально-виконавської підготовки? Якщо так, то яким чином?
3. На що ви зазвичай зосереджуєте свою увагу в інструментально-виконавській підготовці студентів? (на формування їх виконавської техніки, на розвиток їх творчої сторони (здатності до самовираження), на розширення і оволодіння якомога більшою кількістю різноманітного репертуару, тощо.
4. Якими методиками (методами і прийомами) ви користуєтесь, щоб формувати у студентів по спеціальності навички імпровізації?
5. Яким чином можна підвищити ефективність музично-виконавської підготовки студентів, зокрема формування імпровізаційної техніки у процесі їх інструментально-виконавської підготовки?

Анкета-опитувальник
для студентів ВНЗ Інститутів мистецтв
інструментальних спеціальностей

Шановні студенти, просимо вас відповісти на запитання, наведені в анкеті.

Мета: з'ясувати ставлення студентів до імпровізації та розуміння ними цього виду діяльності, визначити рівень мотивації студентів до успішної виконавської діяльності.

- Що на вашу думку являє собою імпровізація у музичному виконавстві?
- Як ви розумієте поняття «музична імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія» (раптово діяти) ?
- Порівняйте імпровізацію, виконавство та композицію. Що спільного і що відмінного між ними.
- Як би ви описали процес імпровізації? З чого, на вашу думку починається і чим закінчується імпровізація?
- Коли у виконавця виникає потреба в імпровізації ?
- Як часто вам доводиться імпровізувати? В чому проявляється ця імпровізація і якими засобами реалізується ?
- Що є найскладнішим в імпровізації для вас ? В чому складність цього виду художньої творчості ?
- Які спеціальні знання, уміння, здібності чи якості повинен мати виконавець, щоб вдало імпровізувати?

**Тест-опитувальник
на визначення відношення
до конкретної музичної діяльності
(за аналогією тесту В. Петрушина)**

Мета: визначити відношення студентів до імпровізаційної діяльності.

1. Мені подобається проявляти творчу ініціативність і самостійність у виконанні музичних творів. (Так або ні)
2. Я швидко знаходжу нові художні рішення під час виконання одного й того ж самого музичного твору. (Так або ні)
3. Я ніколи не виступаю однаково. Моє виконання залежить від настрою та зовнішніх умов. (Так або ні)
4. Під час виконання музичного твору для мене на першому місці є творча свобода виконання, ніж досконале віртуозне виконання. (Так або ні)
5. Я швидко адаптуюсь до нових виконавських умов (інший музичний інструмент, тощо) і зміни або появи нових художніх елементів за декілька днів до концертного виступу. (Так або ні)
6. Під час самостійних занять за інструментом я надаю перевагу грі на слух, ніж багаторазовому сухому механічному програванні окремих частин твору, пасажів. (Так або ні)
7. У роботі над музичним твором перший етап (розбір тексту) є для мене найскладнішим, тоді як завершальний – формування і втілення художнього образу – є найлегшим. (Так або ні)
8. Я легко граю на слух і часто граю своїм друзям, товаришам прості аранжування популярних пісень. (Так або ні)
9. Мені подобається, коли на уроках по спеціальності викладач дозволяє самостійно обирати музичні твори для подальшого їх виконання. (Так або ні)
10. Обираючи репертуар, мені більше подобається грати твори романтиків, або твори більш вільних за формою. (Ліст, Шопен). (Так або ні)
11. Головним для вас у навчально-виховному процесі навчання музиці є: творчий розвиток особистості (розвиток художнього мислення, уяви і фантазії). (Так або ні)

АНКЕТА

для студентів мистецьких факультетів до виконання

Аудіо та відео завдань

Мета: з'ясування рівня розуміння студентами навичок імпровізації на основі творчого діагностування.

Завдання студентів – визначити особливості використання імпровізації у різних виконаннях.

Орієнтовна схема опитування студентів:

1. Назва музичної композиції і автор виконання.	
2. Яка із форм свободи притаманна даному виконанню (виконавська, творча, психо-емоційна). Обґрунтуйте свою відповідь.	
3. Які виконавські механізми представляли дану форму свободи?	
4. Назвіть елементи імпровізаційної діяльності, які були використані виконавцем у творі? Аргументуйте свою думку.	
4. Якими засобами реалізовувалась імпровізаційна дія в процесі даного виконання музикантом?	
5. Як ви оцінюєте дане виконання?	

Оцінювання рівня сформованості навичок імпровізації студентів
за результатами виконаних завдань

Тип завдання	Шкала оцінювання виконання за описаними критеріями і рівнями		
	1 бал	2 бали	3 бали
<i>Гра незнайомого твору на визначення рівня інструментально-виконавської орієнтації музиканта (читка з листа, транспонування, модуляція)</i>	Спостерігається виконання музичного твору з листа, здійснення транспонування та модуляції з великою кількістю неточностей та зупинок.	Спостерігається виконання музичного твору з листа, його транспонування та модуляція з допустимими технічними неточностями	Спостерігається технічно вірне виконання з листа музичного твору, транспонування та його модуляція
<i>Гра мелодії на слух</i>	Спостерігається нездатність відтворити на інструменті на слух музичний матеріал	Спостерігається багаторазове відтворення музичного матеріалу шляхом проб і помилок.	Спостерігається швидке інтонаційно точне відтворення музичного матеріалу на інструменті
<i>Створення експромтом музичної композиції</i>	Спостерігається виконавська нездатність створювати експромтом музичні композиції	Спостерігається ситуативна здатність створювати експромтом музичні композиції	Спостерігається безумовне вміння швидко створювати експромтом музичні композиції
<i>Варіативне виконання незнайомого твору з попереднім його опрацюванням</i>	Спостерігається виконання твору відповідно текстових (нотних) позначень	Спостерігається виконання твору з варіативним привнесенням темпу і динаміки	Спостерігається виконання твору з привнесенням цілісної художньої інтерпретації (мелодика, ритм, динаміка, артикуляція)
<i>Завдання художньої драматургії</i>	Спостерігається виконання музичних тем у їх первинному вигляді з частковим художнім копіюванням ідей	Спостерігається виконання музичних тем з копіюванням художніх ідей	Спостерігається виконання музичних тем у власному їх художньому баченні
<i>Завдання на створення кавер-версії музичного твору</i>	Спостерігається інтуїтивне створення кавер-версії музикантом без дотримання єдності художнього змісту,	Спостерігається створення кавер-версії з частковим дотриманням художньої єдності (лише художнього	Спостерігається створення власної інструментальної кавер-версії з дотриманням єдності художнього

	виразових засобів та форми	змісту і виразових засобів)	змісту, виразових засобів та музичної форми
<i>Гра на пам'ять (концертне виконання)</i>	Спостерігається виконання музичного твору з частими зупинками під час гри, забування тексту	Спостерігається виконання музичного твору без зупинок, з незначними технічними та звуковими огріхами	Спостерігається технічно і художньо цілісне виконання музичного твору від початку до кінця, без зупинок і технічних помилок за інструментом
<i>Виконання добре знайомого та мало знайомого музичного твору зі змінами виконавських позицій та виконавського середовища</i>	Спостерігається високий рівень концертної тривожності під час виконання добре знайомого та мало знайомого музичних творів	Спостерігається емоційно стійке та спеціально витривале виконання лише добре вивченого музичного твору, тоді як гра мало знайомого твору зі змінами позицій відмітилась нестійкістю	Спостерігається емоційно стійке та сценічно витривале виконання як добре вивченого музичного твору, так і мало знайомого
<i>Гра з солістом</i>	Спостерігається не вміння грати наперед і не здатність проявити миттєву дію	Спостерігається вміння грати наперед, що уособлює здатність до розпізнавання (прогнозування) ймовірних дій соліста (зупинки в тексті, забування нот, тощо) без можливості миттєвої дії	Спостерігається “виконання наперед”, що уособлює вміння студента розпізнавати (прогнозувати) ймовірні дії соліста (зупинки в тексті, забування нот, тощо) з можливістю миттєвої дії

Анкетування

для студентів під час діагностування навичок слухо-моторного відтворення

Мета: визначити сформованість блоку навичок слухо-моторного відтворення.

1. Оцініть ступінь ясності слухо-рухових та просторових уявлень за такою шкалою:

1 – слабо виражені (не уявляю звукове втілення музики на інструменті),

2 – достатньо виражені (частково уявляю подумки і чую внутрішнім слухом музичний текст),

3 – яскраво виражені (наявність чіткої звукової картини музичного тексту).

2. Оцініть рівень узгодженості власних слухових і рухових відтворень за такою шкалою:

1 – слабкий (не можу відтворити на інструменті те, що чую) ;

2 – достатній (здатний відтворювати музику на слух методом проб і помилок);

3 – високий (впевнено і точно відтворюю музику на слух).

3. Оцініть свою здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів за такою шкалою:

1 – слабка здатність (здатний створювати звукові образи подумки (голосом), але без практичного їх втілення на інструменті);

2 – достатня здатність (здатний відтворювати на інструменті лише ті звукові образи, які є заготовлені у моїй уяві або ж виконувались мною раніше);

3 – висока здатність (легко знаходжу нові звукові образи і впевнено відтворюю їх на інструменті).

Тест-опитувальник
на виявлення рівня концертної тривожності
(за методикою Л. Бочкарьова)

Дати відповіді на запитання: так або ні. Якщо не можете дати чіткої відповіді, напишіть свій варіант. На запитання, які потребують більш широкого пояснення, є спеціально виділене місце, де можна детально обґрунтувати свою думку.

1. Я міг / могла би стати солістом-виконавцем.
2. Зазвичай я більш впевнено граю у класі, ніж на великій сцені перед публікою.
3. Після успішного виконання у відповідальному концерті я відчуваю себе більш спокійно в менш відповідальній обстановці. Опишіть найяскравіші приклади із вашої практики.
4. Зараз я у більшій мірі вмію володіти собою (своїм естрадним самопочуттям), чим це було раніше (на перших курсах навчання вузу, в муз. училищі, муз. школі тощо) Якщо так, то вкажіть причину. Чи вважаєте ви, що це результат роботи вашого педагога по спеціальності? Назвіть період у вашому виконавському розвитку, коли ви не в достатній мірі могли володіти собою на сцені або відчували негативні перед концертні емоції ?
5. Перед концертом я зазвичай спокійний (-а), впевнений (-а) в собі. Переважають позитивні емоції. Опишіть ваш переважний концертний стан.
6. Часто мені не вистачає самоконтролю перед концертними виступами. В чому це проявляється ? Чи застосовуєте ви перед концертом заспокійливі засоби чи звертаєтесь до штучних методів заспокоєння? Назвіть приклади. Це для вас є правилом чи виключенням ?
7. Незначна неприємна подія перед концертом не вплине на ваш емоційний стан в момент виступу. Якщо так, наведіть приклади.
8. Короткочасна перерва у роботі над програмою (або конкретним музичним твором) за умови його хорошої підготовки не відобразиться на якості мого концертного виконання.
9. В останні дні перед концертом я відчуваю себе невпевнено тому займаюсь особливо інтенсивно не дивлячись на те що програма вивчена.
10. Я вважаю, що займатися детальною роботою над твором перед виступом не потрібно. Чому ?
11. Перед виходом на сцену я зазвичай впевнений у правильності свого трактування, в тому що виконаю твір у відповідності з рівнем виконавської підготовки.
12. Я надаю перевагу включати у вивчаючий репертуар твори технічно складніші за рівень моєї технічної майстерності. Чому ? Чи включаєте ви такі твори у свій концертний репертуар?
13. Часто я займаюсь детальною роботою над творами і в день концерту.
14. Очікування концерту завжди нервує мене: в день виступу я змінюю звичний образ життя, уникаючи розмов і зустрічей із друзями. Опишіть

будь ласка ваш стиль роботи та поведінки, образ життя в день перед концертом.

15. Майже завжди перед виходом на сцену я відчуваю страх забути нотний текст. Як ви вчите твір на пам'ять ? Як часто ви забуваєте нотний текст на естраді? Який тип пам'яті для вас є домінуючим при роботі над твором?
16. Перед концертом завжди відчуваєш неприємні відчуття в руках (артикуляційному апараті), які заважають успішному виступу (скованість, вологість рук, відчуття тремтіння пальців, сухість у роті тощо). Якщо так, то в якій мірі це відображається на якості виконання? Чи володієте ви прийомами, які допомагають передбачити або врегулювати такі небажані прояви?
17. Часто перед концертом мене хвилюють думки про недостатню відпрацьованість деталей у творі. Як це відображається на вашому перед концертному самопочутті? Наведіть приклади.
18. Часто перед концертом я перевіряю у пам'яті окремі складні місця і відчуваю, що багато що дуже важко згадати. Як часто це стається? Чи вважаєте ви, що перед концертом не слід аналізувати у пам'яті хвилюючі вас епізоди, а краще довіритись моторній пам'яті?
19. Якщо потрібно, я можу почати грати програму з будь якого музичного твору. Наведіть приклади, коли композиція концерної програм вас не задовольняла (чому?) і як це впливало на ваше естрадне самопочуття? Перерахуйте будь ласка твори, які ви більше за все любите. Вкажіть будь ласка, чому ці твори близькі вам.
20. Часто на початку виконання моя увага зосереджена на наступних хвилюючих мене епізодах. Наведіть приклади. Як ви долаєте такі впливи ?
21. Технічні погрішності на естраді – це явище звичне (яке не минуче) для мене. Що є причиною цього: невивченість твору до кінця, зриви в роботі пам'яті, сильне естрадне хвилювання, надмірне захоплення музикою ? На скільки травмуюче впливають технічні погрішності на ваше естрадне самопочуття ?
22. При необхідності я можу виступити на концерті, коли у творі є невідшліфовані деталі.
23. Часто музичний твір звучить на естраді гірше ніж я міг и виконати. Чому?
24. Через естрадні невдачі для мене більш підходящою є музично-педагогічна діяльність ніж виконавська.
25. Я часто задумуюся про правильність рішення стати музикантом через відсутність достатніх на мій погляд артистичних здібностей. Чому ви обрали професію музиканта ? Хто зробив найбільший вплив на ваш вибір? Які діяльності ви би надали перевагу займатися, якби не стали музикантом?

Техніка формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики

Навички імпровізації	Навички слухо-моторного відтворення	Навички творчо-діяльнісного відтворення (прочитання)	Навички психо-емоційної саморегуляції
В основі	<i>Рука яка чує</i>	<i>Рука яка творить</i>	<i>Рука яка реагує</i>
	слухо-моторна взаємодія	уявно (творчо)-діяльнісна взаємодія	психо-емоційна (фізіологічна) взаємодія
Модель формування	чую - граю	уявляю - чую – граю	відчуваю - реагую – граю
Механізми	слух-виконавські навички	фантазія (музичне мислення) - слух - виконавські навички	кінетичні (тактильні) відчуття - мислення - виконавські навички
В результаті	Виконавська свобода	Творча свобода	Психо-емоційна свобода

ГЛОСАРІЙ

Аранжування – (з фр. *arrangement* – порядок, улаштування) обробка мелодії для виконання на музичному інструменті або для голосу з супроводом; в естрадній музиці гармонізація та інструментування нової або добре відомої мелодії.

Виконавська свобода – якість виконавського процесу, в основі якої лежать досконало відтворені музикантом технічні задачі.

Джем-сейшн – форма музикування, що уособлює акт колективної гри музикантів без особливого приготування і завчасного погодження, що передбачає появу імпровізації.

Еталон – міра відповідності продуктів музично-виконавської діяльності їх ідеальному прообразу в уявленні музиканта.

Імпровізація – одночасне створення і виконання. Етимологія терміну «імпровізація» походить від латинського (*improvises* – непередбачуваний, *ex improvise* – без підготовки) і вказує на *раптовість* як на головну ознаку процесу імпровізації.

Імпровізація у музичному виконавстві – вид художньої діяльності, в основі якого лежать «імпровізація», «імпровізаційність» та «імпровізаційна дія» як способи створення, художнього перетворення музики та регулювання процесу виконання.

Імпровізаційність – найвища ознака майстерності виконавського процесу, що створює ефект виконавської свободи на сцені.

Імпровізаційна діяльність – вид активності музиканта, що виражається у використанні різних активних способів дій і включає імпровізацію, імпровізаційність, імпровізаційну дію.

Імпровізаційна дія – здатність до оперативної саморегуляції виконавської діяльності і власних психо-емоційних станів на сцені.

Імпровізаційна реакція – фізіологічна здатність музиканта, що передає готовність діяти.

Імпровізаційний відгук – виконавська здатність музиканта діяти, яка виходить із внутрішнього розвитку його музикальності (смаків, цінностей, уподобань, інтересів, потреб тощо).

Інструментально-виконавська свобода – це специфічна виконавська властивість гри, що реалізується на трьох рівнях – моторному, творчому, психологічному, і уособлює влучне поєднання техніки, творчості і саморегуляції дії.

Інструментальна обробка – спеціальне видозмінювання музичного твору шляхом гармонізації, аранжування, транскрипції.

Ідеал – мета мистецької діяльності.

Кавер-техніка (або створення каверів – *cover making*) – інтегрована творчо-перетворювальна імпровізаційна техніка, яка уособлює появу цілісного, нового і творчого бачення та перетворення музичного образу за рахунок покриття уже існуючого варіанту новими, індивідуально вибраними засобами музичної виразності. Вона включає такі засоби: *навички ідейно-художньої динамізації*

(розвитку), художнього варіювання засобів музичної мови, тембро-просторового контрасту, мелодико-фактурного аранжування.

Кавер – (з англ. *cover* – обкладинка, вкривати, оббивати) у популярному обігу серед музикантів вживається для назви будь-якої нової інтерпретації пісні, вокального синглу, який зрештою перетворюється у кавер-версію.

Кавер-версія – це вторинна музична композиція, часто відома у виконанні іншого музиканта чи групи.

Музична імпровізація – це створення музики експромтом, безпосередньо, що реалізується у активній послідовності дій «чую-відчуваю-граю».

Музичне середовище – сукупність спеціальних зовнішніх та внутрішніх умов, що впливають на розвиток музичного мистецтва в цілому.

Музично-виконавське середовище – сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які впливають на процес взаємодії центральних елементів «виконавець-процес виконання-результат», на основі чого формується імпровізаційна дія.

Музично-виконавські ідеали – найбільш довершені образи музично-виконавської діяльності, які реалізуються через звук, стиль, форму, манеру виконання, засоби виконання.

Музично-виконавські цінності – ідеальне уявлення виконавського процесу, яке стосується артистизму, віртуозності, інтерпретації.

Навички слухо-моторного відтворення – дії, операції, які здійснює музикант на основі міцної і оперативної взаємодії слуху, руки і клавіші інструменту, і практично реалізує у послідовності «чую-граю».

Навички творчого прочитання музичного твору – активні творчі дії виконавця, що проявляються у вигляді гнучкості, варіативності у грі, креативності у виборі художніх засобів і практично реалізуються у послідовності «уявляю-чую - граю».

Навички психо-емоційної саморегуляції – активні способи внутрішніх, зовнішніх та попереджувальних дій, що уособлюють регуляцію виконавської діяльності і практично реалізуються у послідовності «відчуваю-реагую-граю».

Навички імпровізації – особистісне новоутворення, яке зумовлює здатність музиканта створювати музику експромтом, художньо-перевтілювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес.

Психо-емоційна свобода гри – виконавська якість, в основі якої лежить психо-техніка музиканта.

Поліверсійність – 1) культурне явище у музичному мистецтві; 2) елемент імпровізаційної техніки музикування.

Саунд-чек – (з англ. *Soundcheck* – перевірка звуку) уособлює вільну форму спільного музикування музикантів з метою перевірки їх імпровізаційної техніки.

Творча свобода – виконавська якість, в основі якої лежить художня техніка музиканта.

Художня техніка – складне професійне утворення, детерміноване розвитком творчої свободи, в основі якого лежить наявність активних творчих способів та прийомів ді

Методика формування імпровізаційних навичок студентів мистецьких факультетів

Елементи імпровізаційних навичок	Способи формування	Методи формування
Операційний (навички слухо-моторного відтворення)		
Найпростіші <u>Читка з листа,</u>	Просторово-часове відчуття клавiатури+Відчуття ладу, тональності, ритму, гармонії	ідеомоторний, метод «сліпої гри», метод стандартизації, метод набуття музичного досвіду метод інструментального награвання
Основні <u>Транспорт</u> <u>Модуляція,</u> <u>Гармонізація, Гра на слух.</u>	Просторово-часове відчуття клавiатури + Відчуття ладу, тональності, ритму, гармонії + Узгодженість слухових та рухових відтворень	
Спеціальні <u>Навички експромтом розвинути будь яку муз. тему.</u>	Просторово-часове відчуття клавiатури + Відчуття ладу, тональності, ритму, гармонії + Узгодженість слухових та рухових відтворень + Єдність форми, змісту і засобів музичної виразності+ Здатність до швидкого м'язово-рухового відтворення звукових образів.	
Творчий (творчого прочитання музичних творів)		
Найпростіші <u>Творчо-імітаційного наслідування (художнього копіювання)</u>	Засоби музичної виразності (мелодія, ритм, лад, темп, тембр)	метод «ледь-ледь», метод СНП (слухання-наслідування-повторення), метод ескізної гри, метод «обігрування», метод накопичення стильового досвіду.
Основні <u>Ідейно-художнього варіювання</u>	Засоби музичної виразності (мелодія, ритм, лад, темп, тембр) + засоби музичної мови (гармонія, форма, мелодико-фігураційні засоби)	
Спеціальні <u>Мелодико-фактурного аранжування</u>	Єдність засобів музичної виразності і засобів музичної мови у вигляді узгодженості “музична форма+ художній зміст+виразові засоби”	
Психологічний (психо-емоційної саморегуляції)		
Найпростіші <u>Навички емоційної гнучкості</u>	Стресостійкість+Виконавська надійність	метод імітаційного моделювання метод гри зі змінами позицій і виконавського туше, метод «плаваючих обставин», метод виконавського перебільшення, метод невпинного програвання, метод впливу потенційних помилок
Основні <u>Психо-моторного пристосування</u>	Стресостійкість+ Виконавськ а надійність+Відчуття клавiатури	
Спеціальні <u>Навички слухової антиципації</u>	Єдність Стресостійкості, Виконавської надійності і Відчуття клавiатури	

Анкетування

*для викладачів під час педагогічного спостереження
за виконавською діяльністю студентів*

Мета: визначити вплив імпровізаційної техніки на виконавську діяльність студентів.

Запитання для педагогів:

1. Які позитивні якості ви спостерігаєте у студентів під час оволодіння ними імпровізаційною технікою? В чому вони проявляються?
2. Чи є негативний вплив на гру студентів під час занять імпровізацією ? Які саме негативні риси ви помітили?

Список публікацій за темою дисертації

Основні наукові результати дисертації висвітлено у публікаціях:

1. Denysiuk I. *The main point and content of future music teacher' artistic improvisation skills* / I. Denysiuk // Intellectual Archive. : Ontario, Canada. – March /April 2016. – V. 5, № 2,– P. 135-143.
2. Денисюк І. *Проблема імпровізації у музичному виконавстві.* / І. Денисюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Випуск 42. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 214-219.
3. Денисюк І. *Імпровізація як філософська, психолого-педагогічна та мистецтвознавча проблема.* / І. Денисюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 18 (23). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С.32-37.
4. Денисюк І. *Розвиток художньої техніки виконавця в умовах сучасного музикування* / І. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип.150. – Серія : педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 240 – 244.
5. Денисюк І. *Музична імпровізація : від вчителя музики до учня* / І. Денисюк // Науково-методичний журнал «Мистецтво та освіта». – К. : Пед. думка. – № 2 (80), 2016. – С. 18-22.
6. Денисюк І. *Художня імпровізація як засіб формування мистецьких уподобань учнів основної школи у сфері музичного мистецтва* / І. Денисюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн.1. – Київ, 2016. – С. 145-155.
7. Денисюк І. *Принципи формування навичок майбутніх учителів музики.* / І. Денисюк // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 157 – Серія : педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 207-211.
8. Денисюк І. *Сучасний стан сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики* / І. Денисюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 21. – Кн. 1. – Київ, 2017. – С. 169-180.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертаційного дослідження:

9. Денисюк І. *Феномен музичної імпровізації у професійній діяльності майбутнього вчителя музики.* / Денисюк І. : мат. II Міжнародної наук.-практ. конф., 14-15 квітня 2016 року / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінчека та ін. – С. 541-548.

10. Денисюк І. *Проблема підготовки студентів музично-педагогічних факультетів до художньої імпровізації* / І. Денисюк. : зб. наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії «Гуманітарний корпус». – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016 р. – Вип. 6. – С.60-64.

11. Денисюк І. *Педагогічні умови формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики* / І. Денисюк // Музичне мистецтво ХХІ століття – історія, теорія, практика : зб. наук. праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка [заг. ред. та упорядкування А. Душного]. – Дрогобич – Кельце – Каунас – Алмати : Посвіт, 2016. – С. 130-135.

12. Денисюк І. *Творча свобода вчителя музики як виконавський пріоритет* / І. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Випуск 7 (11). – Київ : Талком, 2016 р.– С. 63-67.

13. Денисюк І. *Реалізація навичок імпровізації музиканта в умовах сучасного музикування* / І. Денисюк // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. Рудницької [гол. ред. Г. І. Сотська]. – Вип.8 (12). – Київ. : Талком, 2017. – С. 171-177.

14. Денисюк І. *Феномен імпровізаційності у практиці сучасного музикування* / І. Денисюк // Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы : сб. материалов I-й Международной научно-практической конференции / [редакторы-составители А. Душный, М. Махмудов, В. Ильницкий, И. Зимомря]. – Баку – Ужгород – Дрогобыч : Посвіт, 2016. – С. 72-74.

15. Денисюк І. *Навички імпровізації як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя музики* / І. Денисюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції, 28 жовтня 2015 р. // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – С. 64-68.

16. Денисюк І. *Формування мистецьких уподобань учнів основної школи на уроках музики засобами художньої імпровізації* / І. Денисюк // Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік / за ред. І. Д. Бега, Ж. В. Петрочко. – Вип. 5. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. – С.76-80.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертаційного дослідження:

17. Денисюк І. *Імпровізація в музичному виконавстві* / І. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – № 5 (95), травень 2016 р. – С.1-5.

18. Денисюк І. *Музична імпровізація як метод музичного навчання школярів* / І. Денисюк // «Шкільний світ» [Музика]. – № 19 (747), жовтень 2016. – С. 1-5.

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження
(зазначаються назви конференції, конгресу, симпозіуму, семінару, школи, місце та дата проведення, форма участі).

Назва заходу	Місце Проведення	Дата Проведення	Форма участі
Міжнародні:			
Міжнародна науково-методична конференція «Мистецька освіта у вимірах сучасності»	м. Київ,	2014 р	очна / виступ на пленарному
VI Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»	м. Київ	2015 р	очна / виступ на пленарному
XIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької	м. Київ	2015	очна / тези доповіді
XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької	м. Київ	2016	очна / тези доповіді
Міжнародна науково-практична конференція «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери»	м. Ніжин	2016	очна / виступ на пленарному
Друга Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»,	м. Київ	2016	очна / тези доповіді
Міжнародна науково-практична конференція «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика»	м. Дрогобич	2016	очна / тези доповіді
I-ша Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи»	м. Баку- Ужгород- Дрогобич	2016	очна / тези доповіді
III Міжнародна науково-практична заочна конференція «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики»	м. Київ	2016	очна / тези доповіді
III Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи»	м. Умань	2016	очна / виступ на пленарному
III Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»	м. Київ	2017 р.	очна / виступ на пленарному

IV Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення»	м. Кропивницький	2017	очна / виступ на пленарному
Всеукраїнські:			
Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі»	м. Київ	2015	очна / виступ на пленарному
VIII Всеукраїнська інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів»	м. Умань	2015	заочна / тези доповіді
V Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття»	м. Мукачево	2016	очна / виступ на пленарному
Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді»	м. Київ,	2016	очна / виступ на пленарному
Всеукраїнська науково-практична конференція «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін»	м. Умань	2017	очна / виступ на пленарному
Всеукраїнський методологічний семінар «Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри»	м. Київ	2017	очна / виступ на пленарному
Іншого рівня			
Звітні науково-практичні конференції Інституту проблем виховання НАПН України «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал»	м. Київ	2015 2016 2017 рр.	очна / виступ на пленарному тези доповіді