

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЯРЕМЧУК ЯРОСЛАВ ЛЕОНТІЙОВИЧ

УДК 378.091.3:780.647.2:781.65

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
01 Освіта /Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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 – 2024

АНОТАЦІЯ

Яремчук Ярослав Леонтійович. Формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

Дисертаційне дослідження присвячене висвітленню методики формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки. У роботі здійснено ретроспективний аналіз поняття «імпровізація», його розуміння в різні часи. Протягом багатьох століть в процесі розвитку музичного мистецтва, покоління музикантів-композиторів приділяли велику увагу питанням, пов'язаним з мистецтвом імпровізації. Здатність до імпровізації була визначальною рисою всіх великих митців минулого. У багатьох з них це проявляється в різноманітних видах музичної діяльності.

Розкриваючи роль музичної імпровізації в сучасному інструментальному виконавстві зазначається, що сьогодні музична імпровізація у своєму становленні утворює складну систему, що відрізняється різноманітністю жанрів, стилів і напрямків. Вона розглядається як специфічний художній прийом виконавця, що виявляється у нестандартному творчому мисленні, відносно вільній інтерпретації та вільному виконанні. Сьогодні імпровізація у музичному виконавстві вважається особливою художньою майстерністю виконавця, що виявляється у нестандартному творчому мисленні, відносно вільній інтерпретації та вільному виконанні. У музичній практиці ХХІ століття професійна імпровізація набула багатьох видів і форм.

У баянно-акордеонному музикуванні всі види імпровізації взаємопов'язані й утворюють певну ієрархію. В контексті імпровізації розглядалися всі види

практичної інструментальної діяльності, які становлять її основу, а саме: гра на слух, і транспонування, і вільне акомпанування на основі строгих або вільних гармонічних, фактурних і жанрових установок. Зокрема гру на слух було визначено як особливий вид художньої творчості та імпровізування. В процесі гри на слух активно задіяні всі складові слуху, які сприяють поєднанню фізичних дій зі слуховою увагою. Відповідно гра на слух розглядається з двох сторін: як власне рухо-моторний акт і виконавський процес, націлений в результаті на вироблення практичних умінь імпровізації.

Багатогранність і творчий характер гри на слух являють органічну спорідненість з поняттями «творчість», «діяльність». Багато філософів у своїх працях пишуть про єдність предметного і чуттєвого в діяльності. Людина як суб'єкт організовує свою діяльність, планує, корегує її, а сама діяльність формує людину як суб'єкта, як особистість. Науковці декларують важливість використання практичних форм музикування, активне долучення до музики не тільки через інтерпретацію, а й через імпровізацію — самовираження особистості через «мистецтво творчості», оскільки кожній людині від природи притаманне прагнення бути не лише спостерігачем, а й активним учасником музичного процесу.

Спираючись на численні психолого-педагогічні дослідження, автор доводить, що музично-слухові навички стають інструментом роботи і мають реальний вплив на виконавський процес. Досконале засвоєння цих навичок передбачає вільне їх використання у будь-якому вигляді виконавчої діяльності під час гри по слуху, по нотах у максимально можливому темпі під час виконання завдань будь-якої складності. При цьому активне мислення музиканта є запорукою майбутньої автоматизації виконавських прийомів і відкриває шлях до формування здатності до гармонійного орієнтування на основі слухового контролю. Сформовані навички гри на слух сприяють розвитку імпровізаційних здібностей музиканта, творчої уяви та мислення, виконавської техніки та пам'яті.

Згідно з дослідженнями, імпровізаційні уміння включають упорядкований ряд операцій, які мають спільну мету і застосовуються у варіативних ситуаціях.

Враховуючи, що загальним об'єднуючим елементом умінь є дія, а також етапи виконання дій, навчання імпровізацій передбачає: дії з первинного засвоєння інформації (рівень початкового теоретичного осмислення); дії щодо наступного застосування конкретних знань (рівень виконавського здійснення того, що було попередньо про аналізовано); дії щодо засвоєння загальних способів діяльності (рівень вільного музикування з демонстрацією імпровізаторських здібностей).

Також зазначається, що імпровізація є створенням нового музичного матеріалу безпосередньо в процесі виконання і є актом творчості. Складність формування імпровізаційних умінь полягає у їх музично-слуховому та рухово-моторному аспектах. Аналіз різних підходів до музичної імпровізації вказує на те, що вона вимагає поєднання тактильно-рухових реакцій з образним і слуховим уявленням. Також виникають окремі ланки імпровізації на свідомому і несвідомому рівнях. Взаємозв'язок між слуховою виразністю і моторною підготовкою рук є важливою умовою для створення музичної імпровізації.

Зазначається, що правильна організація навчально-виховного процесу дозволяє студентам оволодіти майстерністю імпровізації. Деякі студенти можуть стати професійними імпровізаторами, тоді як інші можуть викладати музичні ідеї і використовувати окремі імпровізаційні прийоми, але навіть такий рівень сформованих умінь допоможе студентам набути більшої майстерності у виконавській діяльності.

У другому розділі дисертації представлено зміст та структуру імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона, провідні науково-методологічні підходи, спеціальні педагогічні принципи та необхідні для ефективного навчального процесу педагогічні умови. В результаті запропоновано авторську організаційно-методичну модель, яка складається з трьох блоків – методологічно-цільового, процесуально-змістового та структурно-результативного і розкриває особливості формування імпровізаційних умінь у процесі фахової підготовки студентів.

Обґрунтування сутності понять таких як «уміння імпровізувати» та «гра на слух», а також можливість формування цих умінь в процесі навчання дозволили нам

визначити зміст та структуру умінь імпровізації. Нами було визначені такі компоненти: *мотиваційно-емоційний; аналітичний; психомоторний; креативний.*

Уміння імпровізувати в умовах навчання баяністів-акордеоністів вимагає значних зусиль, які спонукають їх до активних дій. У процесі музично-виконавської діяльності студенти зіштовхуються з різноманітними труднощами. Уміння долати їх, продовжувати розвиватися в імпровізаційному мистецтві визначає їх успіх. Тому самореалізація, адекватна самооцінка, впевненість у собі, а також включення в імпровізаційну діяльність вищих мотивів і цінностей є важливими для мотиваційно-емоційного компонента

Аналітичний компонент передбачає здатність до музично-теоретичного аналізу, планування та коригування імпровізації під час виконання музики, а також рефлексивний аналіз власних творчих дій. Цей компонент допомагає студентам бачити імпровізацію як цілісну систему, яка сприяє розвитку їх умінь.

Психомоторний компонент дозволяє майбутнім викладачам баяна-акордеона розкрити свої творчі здібності під час активного музикування. Чуттєвий аспект включає психологічну готовність до реалізації внутрішньо-слухових уявлень та використання самоконтролю під час імпровізації. Руховий аспект включає професійні уміння і навички, які дозволяють адаптувати виконавський апарат до різних музичних стилів з урахуванням їх характеристик.

Креативний компонент має важливе значення для творчого імпровізаційного процесу. Він передбачає здатність до продуктивної творчої музичної діяльності та розвитку творчих якостей студентів під час навчання. Креативний компонент охоплює самостійну творчу інтерпретацію музичних творів і розвиток музично-творчого мислення, що є основою для формування імпровізаційних умінь. Загалом, ці компоненти взаємодіють між собою, щоб ефективно розвивати імпровізаційні уміння студентів.

У дослідженні обґрунтовано використання науково-методологічних підходів, які необхідно враховувати під час експериментальної роботи: *цілісний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, гедоністичний та синергетичний підходи.*

Цілісний підхід полягає в діалектичній єдності загальнокультурного та професійного розвитку студентів. Використання цього підходу передбачає надання фундаментальної підготовки у загальнокультурному і професійному аспектах. Аксиологічний підхід сприяє формуванню ціннісних орієнтацій у майбутніх виконавців. Цей підхід дозволяє акцентувати увагу на різних аспектах музичного виконання, розвивати сприйняття, уявлення та естетичне ставлення до мистецтва.

Діяльнісний підхід спрямований на знайомство студентів з технологією необхідних дій, наприклад, виконання творчих завдань або розробку творчих проєктів. Цей підхід передбачає, що інтелектуальні та розумові дії, що відбуваються у процесі мислення, підготовлюють зовнішні, практичні дії, визначаючи програму та зміст діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід враховує індивідуальні особливості студентів у процесі музично-виконавської діяльності. Це означає, що при навчанні імпровізаційних умінь максимально враховуються їх слухові задатки, виконавські уміння та психофізіологічна готовність. Застосування цього підходу створює максимально комфортні умови для навчання студентів.

Гедоністичний підхід спрямований на задоволення від музичної діяльності і підвищення мотивації студентів до імпровізації. Цей підхід покликаний забезпечити емоційну насолоду від творчого процесу та досягнення музичних результатів.

Для успішного формування імпровізаційних умінь майбутніх педагогів баяна-акордеона, було обґрунтовано основні принципи: *принцип опори на музично-історичний досвід, принцип емоційної захопленості навчальним матеріалом, принцип рефлексивності та принцип виконавської самореалізації*. Перший принцип - базуватися на музично-історичному досвіді, щоб учні краще розуміли контекст і стиль музики. Другий принцип - стимулювати емоційний інтерес до навчального матеріалу, що сприятиме творчому розвитку та мотивації студентів. Третій принцип - розвивати рефлексивність, де студенти аналізують свої виконавські дії, виявляють помилки та шукають шляхи для покращення. І

нарешті, четвертий принцип - сприяти виконавській самореалізації, де студенти можуть виразити свою унікальність через імпровізацію.

Дослідження показали, що для ефективного формування імпровізаційних умінь майбутніх педагогів баяна-акордеона необхідно створити сприятливі педагогічні умови, що сприятимуть розвитку творчого потенціалу студентів. Це включає формування мотивації до імпровізаційних дій під час виконавства, розвиток музично-слухових уявлень, постановку проблемно-творчих завдань для імпровізації та урахування психологічної готовності студентів до публічних виступів.

Формування імпровізаційних умінь майбутніх педагогів баяна-акордеона може пройти через три етапи: *аналітичний, практико-діяльнісний та імпровізаційно-творчий*. Кожен з цих етапів вимагає застосування мотиваційних, рефлексивних і дослідницьких методів. Ці методи допомагають стимулювати мотивацію студентів, аналізувати свої дії та досліджувати нові можливості у процесі імпровізації.

Для досягнення успіху в формуванні імпровізаційних умінь майбутніх педагогів баяна-акордеона запропонована авторська організаційно-методична модель. Ця модель базується на поєднанні індивідуальних, колективних і самостійних форм роботи, а також враховує музичні здібності студентів та їх довузівську підготовку. Очікуваним результатом впровадження цієї методики є позитивна динаміка у формуванні імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона.

Отже, враховуючи основні принципи формування імпровізаційних умінь та створюючи сприятливі педагогічні умови, ми можемо сприяти розвитку творчого потенціалу студентів і досягти позитивних результатів у формуванні їхніх імпровізаційних умінь.

Ключові слова: творчість, імпровізація, гра на слух, читання нот з листа, транспонування, музикування, інструментально-виконавська підготовка, майбутні вчителі, художній образ, виконавські вміння.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Яремчук Я.Л. Формування умінь імпровізації у процесі фахової підготовки майбутнього викладача баяна - акордеона. "Інноваційна педагогіка" 2 (№4 8), 233-236 2022
http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_2/47.pdf
2. Яремчук Я. Л. Гра на слух як основа формування вмінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона. Інноваційна педагогіка. - 2021. Вип. 42. - С. 218 222. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_42_46.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

3. Improvisation Skills in Future Bayan Accordion Teachers in the Process of Performance Training Y Yaroslav Intellectual Archieve 11 (Number 2), 82 2022 DOI: 10.32370/IA_2022_06_9
https://www.intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2022_06.pdf

Праці апробаційного характеру

4. Яремчук Я.Л. Поняття імпровізації у сфері музичного мистецтва. Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи. ІІІ Міжнародна науково-практична конференція 16-17 листопада 2021. Суми.
5. Яремчук Я.Л. Імпровізація як метод розвитку музично-творчих здібностей студентів баяністів-акордеоністів у процесі навчання. Мистецька педагогіка і виконавство. Виклики сьогодення: збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23 березня 2023 року, м. Київ (Україна) / за заг. ред. К. А. Чечені, В. В. Буханевич – Київ, 2023 – 94с.

6. Джазова імпровізація в професійній підготовці майбутнього викладача баяна-акордеона. The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science», December 28–31, 2021, Oslo, Norway. 386 p. ISBN-978-1-68564-511-3

ABSTRACT

Yaremchuk Yaroslav Leontiyovych. Formation of Improvisation Skills in Future Accordion Teachers in the Process of Instrumental Performance Training. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. Dissertation for the degree of higher education Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, majoring in 014 Secondary education (Music art). Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov. – Kyiv, 2024.

Abstract content

The dissertation research focuses on illuminating the methodology of forming improvisation skills in future accordion teachers during instrumental performance training. The work conducts a retrospective analysis of the concept of "improvisation" and its interpretation over different periods. Throughout many centuries in the evolution of musical art, generations of musician-composers have paid significant attention to issues related to the art of improvisation. The ability to improvise was a defining characteristic of all great artists of the past. In many of them, this ability is manifested in various forms of musical activity.

Highlighting the role of musical improvisation in contemporary instrumental performance, it is noted that today, musical improvisation, in its development, constitutes a complex system characterized by a diversity of genres, styles, and directions. It is regarded as a specific artistic technique of the performer, demonstrated in unconventional creative thinking, relatively free interpretation, and spontaneous execution. Today, improvisation in musical performance is considered a distinctive artistic skill of the performer, manifested in unconventional creative thinking, relatively free interpretation, and spontaneous execution. In the musical practice of the 21st century, professional improvisation has taken on various types and forms.

In bayan-accordion music, all types of improvisation are interconnected and form a certain hierarchy. Within the context of improvisation, all types of practical instrumental activities that constitute its basis were considered, namely: playing by ear, transposition, and free accompaniment based on strict or free harmonic, textural, and

genre settings. In particular, playing by ear was identified as a special type of artistic creativity and improvisation. During playing by ear, all components of hearing are actively engaged, facilitating the combination of physical actions with auditory attention. Thus, playing by ear is considered from two perspectives: as a motor act and as a performance process aimed at developing practical improvisation skills.

The multifaceted and creative nature of playing by ear demonstrates its organic relationship with the concepts of "creativity" and "activity." Many philosophers in their works write about the unity of objective and sensory aspects in activity. As a subject, a person organizes their activity, plans, and adjusts it, while the activity itself shapes the person as a subject, as an individual. Researchers emphasize the importance of using practical forms of music-making, actively engaging with music not only through interpretation but also through improvisation — self-expression through the "art of creativity," as every individual inherently desires to be not just an observer but an active participant in the musical process.

Based on numerous psychological and pedagogical studies, the author argues that musical-auditory skills become tools of work and have a real impact on the performance process. Mastery of these skills involves their free use in any form of performance activity, whether playing by ear or reading sheet music, at maximum speed and complexity. Active thinking of the musician is a guarantee of future automatization of performance techniques and opens the way to developing the ability for harmonious orientation based on auditory control. Developed skills of playing by ear contribute to the development of musicians' improvisational abilities, creative imagination and thinking, performance technique, and memory.

According to research, improvisational skills involve an ordered series of operations with a common goal and are applied in variable situations. Considering that the common uniting element of skills is action, and the stages of action execution, teaching improvisation involves: actions for initial information assimilation (the level of initial theoretical comprehension); actions for subsequent application of specific knowledge (the level of performing what has been previously analyzed); actions for

mastering general methods of activity (the level of free music-making with the demonstration of improvisational abilities).

It is also noted that improvisation involves creating new musical material directly in the process of performance and is an act of creativity. The complexity of developing improvisational skills lies in their musical-auditory and motor aspects. Analysis of various approaches to musical improvisation indicates that it requires a combination of tactile-motor reactions with imaginative and auditory perception. Moreover, separate components of improvisation arise at both conscious and unconscious levels. The correlation between auditory expressiveness and motor hand preparation is an important condition for creating musical improvisation.

The correct organization of the educational process allows students to master improvisational skills. Some students may become professional improvisers, while others may teach musical ideas and use specific improvisational techniques. However, even such a level of developed skills will help students gain greater proficiency in performance activities.

The second chapter of the dissertation presents the content and structure of improvisational skills of future bayan-accordion teachers, leading scientific and methodological approaches, special pedagogical principles, and necessary pedagogical conditions for an effective educational process. As a result, an author's organizational and methodological model is proposed, consisting of three blocks - methodological-target, procedural-content, and structural-results-oriented, revealing the peculiarities of forming improvisational skills in the process of students' professional training.

The substantiation of the essence of concepts such as "improvisational skills" and "playing by ear," as well as the possibility of forming these skills in the learning process, allowed us to determine the content and structure of improvisational skills. The following components were identified: motivational-emotional; analytical; psychomotor; creative.

Developing improvisational skills in the training of bayan-accordionists requires significant efforts, which prompt them to take active actions. In the process of musical

performance activities, students encounter various difficulties. The ability to overcome them, to continue developing in the art of improvisation, determines their success. Therefore, self-realization, adequate self-assessment, self-confidence, as well as the inclusion of higher motives and values in improvisational activities are important for the motivational-emotional component.

The analytical component entails the ability to engage in music-theoretical analysis, planning, and adjusting improvisation during music performance, as well as reflexive analysis of one's creative actions. This component helps students see improvisation as a holistic system that contributes to the development of their skills.

The psychomotor component allows future bayan-accordion teachers to reveal their creative abilities during active music-making. The sensory aspect includes psychological readiness to realize internal auditory perceptions and to use self-control during improvisation. The motor aspect encompasses professional skills and techniques that enable the adaptation of the performance apparatus to different musical styles while considering their characteristics.

The creative component is crucial for the creative improvisational process. It involves the ability to engage in productive creative musical activity and the development of students' creative qualities during their education. The creative component includes independent creative interpretation of musical works and the development of musical-creative thinking, which is the basis for forming improvisational skills. Overall, these components interact to effectively develop students' improvisational skills.

The research justifies the use of scientific and methodological approaches that need to be considered during experimental work: holistic, axiological, activity-based, personality-oriented, hedonistic, and synergistic approaches.

The holistic approach involves the dialectical unity of students' general cultural and professional development. Using this approach entails providing fundamental training in both general cultural and professional aspects. The axiological approach contributes to the formation of value orientations in future performers. It allows

focusing attention on various aspects of musical performance, developing perception, imagination, and aesthetic attitudes toward art.

The activity-based approach focuses on familiarizing students with the technology of necessary actions, such as performing creative tasks or developing creative projects. This approach presupposes that intellectual and cognitive actions that occur during thinking prepare external, practical actions, determining the program and content of the activity.

The personality-oriented approach considers individual characteristics of students in the process of musical performance. This means that when teaching improvisational skills, their auditory abilities, performance skills, and psychophysiological readiness are maximally taken into account. Applying this approach creates the most comfortable conditions for students' learning.

The hedonistic approach aims to provide enjoyment from musical activity and enhance students' motivation for improvisation. This approach is designed to ensure emotional pleasure from the creative process and the achievement of musical results.

To successfully develop improvisational skills in future bayan-accordion teachers, the following main principles have been justified: the principle of relying on musical-historical experience, the principle of emotional involvement in learning material, the principle of reflexivity, and the principle of performance self-realization. The first principle is to rely on musical-historical experience so that students better understand the context and style of music. The second principle is to stimulate emotional interest in learning material, which will promote creative development and motivation of students. The third principle is to develop reflexivity, where students analyze their performance actions, identify mistakes, and seek ways to improve. Finally, the fourth principle is to promote performance self-realization, where students can express their uniqueness through improvisation.

The research has shown that to effectively develop improvisational skills in future bayan-accordion teachers, it is necessary to create favorable pedagogical conditions that contribute to the development of students' creative potential. This

includes fostering motivation for improvisational actions during performance, developing musical-auditory imagination, setting problem-creative tasks for improvisation, and considering students' psychological readiness for public performances.

Formation of improvisational skills in future accordion teachers can proceed through three stages: analytical, practical-actional, and improvisational-creative. Each of these stages requires the application of motivational, reflexive, and investigative methods. These methods help stimulate students' motivation, analyze their actions, and explore new possibilities in the improvisation process.

To achieve success in forming improvisational skills in future accordion teachers, an original organizational and methodological model is proposed. This model is based on a combination of individual, collective, and independent forms of work, taking into account students' musical abilities and their pre-university training. The expected outcome of implementing this methodology is a positive trend in the formation of improvisational skills in future accordion teachers.

Therefore, by considering the fundamental principles of forming improvisational skills and creating favorable pedagogical conditions, we can promote the development of students' creative potential and achieve positive outcomes in shaping their improvisational abilities.

Key words: creativity, improvisation, ear training, sight-reading, transposition, musical performance, instrumental training, future teachers, artistic expression, performance skills.

ЗМІСТ

Анотація.....	1
ВСТУП	16
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	22
1.1. Сутність поняття «імпровізація» у науковому дискурсі.....	22
1.2. Особливості формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона.....	53
Висновки до I розділу.	72
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	76
2.1. Зміст і структура імпровізаційних умінь в системі фахової підготовки.....	76
2.2 Педагогічні умови ефективного формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона.....	98
Висновки до II розділу.	130
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	135
3.1. Діагностика сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона.	135
3.2 Експериментальна перевірка ефективності формування умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки.....	159
Висновки до III розділу.	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	192
Додатки.....	204

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Модернізація сучасної освітньої системи спрямована на формування нової генерації педагогічних кадрів, впровадженні ефективних навчальних технологій для успішного розвитку та реалізації творчого потенціалу, та інтеграції професійних умінь. Аналіз стану готовності майбутніх викладачів баяна-акордеона до імпровізаційної діяльності дозволив зробити висновок, що сучасні реалії потребують застосування нових підходів до виконавської підготовки студентів, а також поглиблення міжпредметної взаємодії для формування творчого потенціалу особистості.

Професійна підготовка майбутніх викладачів баяна-акордеона орієнтує різноманітні аспекти музичної діяльності на розвиток творчих здібностей музикантів. У сфері музичної освіти особливо наочно втілюються ідеї креативного розвитку фахівців через інструментальне навчання. Злагоджено поєднуючи аналітичні, практичні, та творчі аспекти навчання, інструментально-виконавська практика виступає потужним засобом стимулювання розвитку. Уміння імпровізувати становить важливий фактор в творчому розвитку студента в інструментальному класі. Залучення майбутніх викладачів баяна-акордеона до імпровізації, сприяє реалізації їх власного творчого потенціалу, сприяє розвитку художнього мислення, розширенню художнього кругозору та вдосконаленню навичок інструментального виконання.

Формуванням творчої особистості розглянуто в різних аспектах вітчизняними науковцями, зокрема музично-педагогічною творчістю (А. Болгарський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський та ін.), розвитком художньо-творчого потенціалу (Л. Масол, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), формування інструментально-виконавських здібностей (Ю. Бай, М. Давидов, В. Підгорний, В. Протопопов, А. Семешко, Д. Юник,) імпровізаційних вмінь (В. Власов, І. Денисюк, О. Павленко, Т. Полянський, Н. Попович, О. Хижко та ін.).

Дослідження наукової літератури підтверджує актуальність проблеми практичної підготовки викладачів баяна-акордеона до виконавсько-імпровізаційної діяльності в сучасних соціокультурних умовах. Головна суть цієї

проблеми полягає в тому, що теоретичне вивчення наукових підходів, концепцій і останніх методичних розробок не завжди забезпечує повноцінне формування готовності студентів до імпровізаційно-виконавської діяльності.

Науковий аналіз вже існуючих досліджень підкреслив ряд суперечностей та невідповідностей, які роблять актуальною проблему формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки. Серед них можна виділити наступні:

- недостатній рівень дослідження даної проблеми в педагогічній науці, недостатність досліджень і методичних розробок, спрямованих на формування імпровізаційних умінь у майбутніх викладачів баяна-акордеона;
- потреба у підвищенні професійного і творчого розвитку та реальний рівень сформованості умінь імпровізації, нестача практичного досвіду і відповідних навичок у сфері інструментально-виконавської підготовки;
- потреба майбутніх викладачів баяна-акордеона у знаннях і навичках для сприяння творчому розвитку студентів через мистецтво імпровізації та недостатнє методичне забезпечення їх підготовки.

Наявність зазначених невідповідностей, а також потреба в уточненні сутності та структури формування умінь імпровізації, розробленні педагогічних умов та створенні методики її цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з проблеми: «Формування у викладачів баяна - акордеона умінь імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № від 27 лютого 2018р.)

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування у майбутніх викладачів баяна-акордеона умінь імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Завдання дослідження:

- дослідити сутність поняття «імпровізація» в ретроспективі його становлення протягом всього розвитку музичного мистецтва;
- окреслити особливості формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона;
- обґрунтувати організаційно-методичну модель формування умінь імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки у майбутніх викладачів баяна-акордеона;
- розробити та експериментально перевірити поетапну методику формування умінь імпровізації в умовах інструментально-виконавської підготовки майбутніх викладачів баяна-акордеона;

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

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

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять:

концептуальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, Т. Гуменюк, І. Зязюн, В. Кремень); основні засади з питань теорії і методики музичної освіти (Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова); методики інструментального навчання і виховання (О. Бурська, І. Глазунова, Т. Гризоглазова, Н. Гуральник, М. Давидов, К. Мартінсен Г. Падалка, В. Підгорний, В. Протопопов, А. Семешко, Д. Юник, Т. Юник та ін); формуванню художньо - творчих вмінь (А. Душний, М. Кириченко, В. Крицький, Д. Кужелєв,

Л.Онофрійчук, О.Плотницька, І.Чернявська, та ін.) основні положення теорії та практики імпровізації (Д. Бейлі, В. Власов, І. Денисюк, О. Павленко, Б. Стецюк, Е. Феранд, О. Хижко); розвитку музичного мислення (М. Бонфельд, О. Бурська, І. Грінчук, Ю. Кремльов, М. Матковська, В. Медушевський, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Сохор та ін.).

Методи дослідження. Достовірність та обґрунтованість отриманих наукових результатів забезпечується використанням таких методів дослідження:

теоретичні – ретроспективний аналіз історичних, науково-педагогічних джерел з метою розкриття поняття «імпровізація», систематизації та узагальнення для характеристики видів імпровізації, а також музичної педагогіки, методики та психології – для виявлення методологічних засад та формування теоретичної основи дослідження, моделювання навчального процесу, спрямованого на формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона;

емпіричні – методи збору інформації (спостереження, тести, анкетування, порівняння, творчі завдання, діалоги, виконавчий аналіз, педагогічний експеримент;

статистичні – для обробки експериментальних даних, здійснення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- розроблено методику формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона в процесі інструментально-виконавської підготовки;
- розроблено критеріальний апарат та діагностичний інструментарій для перевірки стану сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона в процесі інструментально-виконавської підготовки;
- обґрунтовано організаційно-методичну модель формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона в процесі інструментально-виконавської підготовки;

Практична цінність дослідження одержаних результатів дослідження полягає у розробці та апробації методики поетапного формування навичок імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона в процесі інструментально-виконавської підготовки; отримані теоретичні висновки та експериментальні дані можна використовувати для певної корекції та розробки методики формування умінь імпровізації музикантів у навчальних закладах різного рівня підготовки.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях: III Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» 16-17 листопада 2021 року; The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science», December 28–31, 2021, Oslo, Norway; I Всеукраїнська науково-практична конференція «Акмеологічні підходи в методиці викладання основного музичного інструменту» 2018.; Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецька педагогіка і виконавство виклики і сьогодення». 32 березня 2023.

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № від), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. а також комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» закарпатської обласної ради.

Публікації. Основні теоретичні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження відображено у 5 одноосібних публікаціях, 2 з яких опубліковано в наукових фахових вітчизняних виданнях, 1 стаття – у закордонному виданні, 2 статті – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Обсяг роботи: Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел, що

містить 126 найменувань, додатків на 204-209 сторінках. Повний обсяг дисертаційної роботи – 209 сторінок.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1 Сутність поняття «імпровізація» у науковому дискурсі.

Імпровізація у музиці здавна вважалася хранительською не розгаданою таємницею творчості. Виникаючи ніби з ненацька, вона захоплювала, інтригувала, ставила в глухий кут, а потім зникала так само загадковим чином, не залишаючи ніяких матеріальних слідів. Містична завіса відкрилася лише з настанням епохи науково-технічної революції. Сьогодні навіть саму віртуозну імпровізацію можна зафіксувати, проаналізувати та вивчити. Універсальність цих зовні суб'єктивних законів приховується в глибинах творчої особистості, внаслідок чого імпровізація виводить нас на цілий комплекс психологічних і педагогічних проблем в галузі творчості. Отже розглянемо, як це поняття розвивалося в історичному ракурсі.

Етимологія терміну **імпровізація** походить від латинського слова *improvisus*, а також французького *improvisation* та італійського *improvvisazione* і означає непередбачений. Це поняття застосовують для характеристики художнього твору (наприклад, музичного, поетичного, сценічного) в момент його виконання без попередньої підготовки.

Початковою точкою дослідження феномену імпровізації серед науковців прийнято вважати античну епоху. У стародавньому світі творчий процес людини пов'язували з натхненням, а натхнення сприймалося як божественний дар і природа його була не зрозумілою. У висловлюваннях філософів Діогена, Фалеса, Епікура, працях Сократа, Платона, Аристотеля, присутні явні риси імпровізації в ораторському мистецтві та поезії. Наприклад, Сократ розвивав своє вчення у вигляді діалогів-імпровізацій. Теми та філософські визначення, зрозуміло, поглиблено обмірковувалися як учнями, так і Сократом. Багато передбачення та визначення виникали в процесі діалогічних імпровізацій. Сократ, мабуть, завдяки своїй геніальній інтуїції, розумів, що творчий процес у діалозі, бесіді та

суперечці виводить його на більш якісні визначення, ніж при письмовій роботі, тому й не писав філософських праць.

У своїх працях Платон наводять свідчення феноменального ораторського впливу Сократа на слухачів. Зокрема В. Асмус у роботі "Антична філософія" про це пише так: "У повідомленні Платона достовірно зображено вплив, який діалектична бесіда Сократа чинила на його слухачів і співрозмовників. Найяскравіше про цей вплив говорить представлений Платоном учень Сократа Алквіад. Він зізнається: «Коли я слухаю Сократа, серце у мене б'ється набагато сильніше, а з очей моїх від його промов ллються сльози; те саме, як я бачу, відбувається і з багатьма іншими». Для Сократа імпровізаційні діалоги-диспути та суперечки були джерелом невичерпного натхнення та творчих відкриттів. Для нього імпровізація (підготовлена та непідготовлена) була творчим методом удосконалення філософського знання.[3]

Доповненням цього висловлювання може бути думка Платона, який зазначав: "Всі гарні епічні поети складають свої прекрасні поеми не завдяки мистецтву, а лише в стані божественного натхнення і одержимості. При цьому фразу "не завдяки мистецтву" він розумів так, що поеми створюється не завдяки технічним умінням, а завдяки "божественним натхненням". Далі філософ пише: " ... поети є нічим іншим, як тлумачи волі богів ... " Він відзначає божественну природу творчості і зауважує, що цей процес є непізнаним [3, 139].

Власне тлумачення музичного процесу як імпровізаційного досить глибоко розкрив учень Аристотеля Аристоксен. У своїй роботі "Елементи гармонії" він пише: "Очевидно, що розуміння кожної мелодії, яка виконується, зводиться до сприйняття слухом і розумом всіх відмінностей, народжених у звуках. Адже мелодія, як і інші частини музики, постійно виникає, тому розуміння музики складається з двох частин, зі сприйняття і пам'яті. Сприймати треба те, що постійно виникає, а пам'яттю утримувати те, що виникло, оскільки в інший спосіб стежити за музикою неможливо " [3, 40].

Отже можна зробити висновок, що грецькі філософи у своїх творах торкалися багатьох важливих питань музичної естетики, зокрема й природи імпровізації як умови творчого розвитку особистості.

В епоху Римської імперії імпровізація в ораторському мистецтві піднялася ще на більш високий ступінь, ніж у Стародавній Греції. Величезна заслуга в цьому належить римському оратору і політичному діячу М. Цицерону, який дуже детально та дбайливо вивчав теорію і практику ораторського мистецтва. У своїх роботах М. Цицерон наголошував на важливості великого обсягу знань для оратора. Оратор, писав він, - говорячи про будь-який предмет, повинен знати його досконало [97, с. 81]. Він вказував на корисність вимовляти промову без приготування, але зазначав, що для цього "...корисніше дати собі час на роздуми..." [97, с. 103], щоб мова була змістовнішою.

У філософії середніх віків визначається релігійно-натуралістичний підхід до осмислення імпровізації, яку філософи та мислителі вважали рухом до нового, невідомого душевного життя людини. Так, Аврелій Августин пов'язував імпровізацію з мистецтвом і у своїй «Сповіді» представив зразок імпровізаційного філософського листа з вільним стилем викладу, ефектом живого контакту автора з читачем, пошуком істини в собі та через себе.

Зазначимо, що європейське музичне мистецтво в середні віки відзначається усним характером творчості як у церковних, так і в світських жанрах. Великим досягненням музикантів-теоретиків стала розробка системи восьми церковних ладів, які пов'язувалися з виключно усною культурою музичного богослужіння і тлумачилися як особливий психологічно-емоційний стан душі людини під час вимови текстів сакрального змісту. В умовах, коли ще не існувала система фіксації звуку, співаки повинні були запам'ятовувати характерні музичні звороти, мотиви, пов'язані з конкретним емоційно-смісловим станом богослужіння.

Неоціненний внесок у розвиток музичної науки створив середньовічний вчений-теоретик Гвідо д'Ареццо, реформи якого служили зручності розучування і запам'ятовування складних і тривалих музичних наспівів. Проте, незважаючи

на факт започаткованих реформ, які були призначені для більш точної фіксації висоти звучання наспівів, музична культура раннього Середньовіччя цілком залишалася в руслі усної традиції музикування з її обов'язковими елементами імпровізування.

Аналогічно розвивалося й музичне мистецтво Київської Русі, яке на той час досягло досить високого рівня. Про це свідчать фольклорна спадщина, давньоруський культовий спів, музика княжого двору, ратна (військова) музика. Народні традиції, обряди, ігри, календарні та родинно-побутові пісні, похоронні плачі й голосіння, все, що відбувалося в суспільстві, оспівувалося в піснях, але, на жаль, їх найдавніші зразки збереглися у невеликій кількості.

Плин часу зумовлював нові народнопісенні жанри. Серед них найзначніший — билинний епос, що активно розвивався у Х—ХІ ст. У билинах в художньо-поетичній формі зображувалася боротьба народу за незалежність, втілювалися патріотичні ідеї, уявлення про героїв-богатирів, наділених мудрістю, силою, красою. Такими є билинні герої Ілля Муромець, Добриня Никитич, Альоша Попович, Микула Селянинович. Історія зберегла також імена народних співців билин — Бояна, Митуси, Ора, згадки про яких зустрічаються у “Слові о полку Ігоревім”, Іпатіївському літопису та інших літературних творах.

Носіями народного мистецтва були скоморохи. Ці обдаровані виконавці-імпровізатори поєднували якості актора, танцюриста, співака, музиканта-інструменталіста, акробата. Вони були постійними учасниками народних розваг, свят, урочистих подій; нерідко їх запрошували до боярських та княжих дворів. Лише церква негативно ставилася до цих «веселих молодців», як їх тоді називали.

Вся культурна спадщина передавалася і дійшла до наших часів завдяки усній народній творчості. На той час загальна маса людей були не навчена грамоті, тому тексти, що передавалися в усній формі, ставали імпровізованими. У різних жанрах народної музики склалися різні типи мелодики (від

речитативних до багато орнаментованих); багатоголосся (від гетерофонії до підголоскової поліфонії), ладо-звукової системи та ритміки.

У процесі суспільного розвитку у фольклорі стали виділятися кращі розповідачі, поети, співаки, танцюристи тощо. Спираючись на існуючі традиції, вони переймали чи створювали кращі зразки та варіанти різноманітних видів творчості, удосконалюючи їх імпровізаційним способом, передаючи наступному поколінню.

Надалі цей процес перейшов на новий ступінь розвитку, а імпровізація продовжила грати свою визначальну роль. Людина почала оперувати ширшими і об'ємними висловлюваннями і з часом народну творчість почали називати визначати словом "фольклор", який охоплює різноманітні форми та види цієї творчості, а саме: словесну - легенди, перекази, казки, різні форми поетичної творчості тощо; музичну - пісні, інструментальні твори тощо; танцювальну - хороводи, танці та інші жанри фольклору.

У міру розвитку та вдосконалення індивідуальної майстерності творців-виконавців стали порушуватись традиції, властиві фольклору, а в суспільстві почали цінувати нетрадиційні форми мистецтва. Це було початком переходу фольклору в нову якість - професійну творчість. До спонтанної імпровізації, яка була основою фольклору, додавали елементи конструкції, розрахунку, внаслідок чого стали виникати форми і жанри, притаманні професійному музичному мистецтву. Але на початковому етапі професійне мистецтво та фольклор поєднувалися загальним способом їх існування - імпровізацією. Завдяки цьому вони доповнювали одне одного.

Особливий вплив імпровізації на слухачів та глядачів добре розуміли в епоху Відродження. Це справді був період розквіту імпровізації. На той час усі великі філософи, поети, оратори, актори, музиканти та художники досконало володіли цим мистецтвом. Саме імпровізаторський початок, що культивувався у багатьох країнах, дав такі вершинні злети людини в галузі мистецтва і науки.

У цей час в Італії розвивається справжня професійна школа акторської імпровізації (*Commedia dell' arte*), принципи якої не втратили своєї актуальності

та впливу на сьогодні). Спочатку це поняття охоплювало лише найбільш яскраву, зовнішню сторону подання, не відображаючи глибинної взаємообумовленості змінюваного і канону. Ймовірно, театральне значення цього слова відповідало його етимології: «im-provisio» (непередбачене) і означало несподівані репліки, діалоги актора з публікою, незаплановані сюжетні повороти. Театр виключав акторську безпосередність: виконавець повинен був мати неабиякий імпровізаторський талант, швидку реакцію, начитаність, солідні знання в риторичі. Поглянувши на короткий сюжетний план п'єси за хвилину до виходу на сцену підключався до дії, показуючи чудеса імпровізації. Спонтанна усна творчість знаменитих акторів того часу оцінювалася авторитетними італійськими академіями як щось більш досконале, ніж вишукані твори, написані вченими авторами за письмовим столом. Судячи з того, що сам Леонардо да Вінчі був блискучим імпровізатором у сфері поезії, а також грі на лютні, музичне мистецтво на той час користувалося особливою популярністю.

Потрапивши в музичне мистецтво, це поняття швидко поширилося на широке коло явищ, і вже у XVII столітті стало відноситися до вільного музикування з дуже різним ступенем «непередбаченого». Пізніше з'явилися етимологічно близькі синоніми цього поняття: «impromptu» («напоготові»), «extempore» («без підготовки»). В сучасних енциклопедичних словниках визначення імпровізації, в тому числі й музичної, базується саме на етимології цього слова, тобто виходить з фактору непередбачуваності.

Дослідник імпровізаторського мистецтва Робін Мур писав про мистецтво імпровізації в епоху італійського Відродження наступне: "Універсальним було і саме мистецтво імпровізації, що охоплювало не тільки музику, а й поезію, драматичне мистецтво. Імпровізація була для тогочасної людини звичним явищем, від маестро вимагали не повторення завченої і спеціально підготовленої промови (монолог, поема, музична п'єса, пісня), а навичка імпровізації. Не просто пам'ять, а віртуозна здатність до емоційної творчості слугувала гарантією якості майбутнього видовища» [124, 23]. Далі він зазначає: "Імпровізація не прирівнювалася до свавілля або до звільнення від структурної канонічності.

Вона вимагала високої майстерності, постійного вдосконалення, універсальних знань, здатності до структурного мислення і володіння цілою системою технічних прийомів, справжньою школою" [124, 23].

Ще з кінця XVI століття в музичному мистецтві затверджується гомофонно-гармонічний склад, тобто мелодія з акомпанементом, що спричинило розробку системи цифрового басу, basso continuo, або фігурного басу. Виконавець, імпровізуючи на основі basso continuo, допрацьовував музичний образ у відповідності зі своїми уявленнями до повного його завершення. Мелодійна лінія являла собою лише канву, на основі якої за допомогою використання прийомів мелізматики і орнаментики будувалася імпровізація.

Вільне музикування на інструменті вважалося універсальною моделлю музиканта барокової епохи. Його професійний рівень довгий час визначався майстерністю у так званій вільній імпровізації поліфонічних музичних форм. Кожен музикант, виступаючи в концерті, мав імпровізувати твір певної форми на тему, запропоновану одним із слухачів. Фактурна обробка хоралів, вільне володіння різними типами фігурацій вважалися нормою для професійного музиканта того часу. «Імпровізували» всі музиканти-професіонали практично у всіх жанрах і на всіх інструментах, але неперевершеними майстрами у цій галузі музикування вважалися Й. Бах, Ян Свелінк, Дж. Фрескобальді, Д. Букстехуде, і Г. Гендель.

Так, А. Швейцер у своїй ґрунтовній монографії, присвяченій Й. Баху, наводить свідчення сучасника композитора, М. Бірнаума. "Бах дуже добре знає, як розробляється музичний твір відповідно до ораторського мистецтва, за розділами і частинами. Коли він з ґрунтовним знанням говорить про схожість і згоду музичного і ораторського мистецтва, не тільки з найбільшим задоволенням слухаєш його, а й захоплюєшся майстерним застосуванням сказаного у його творах "[123, 133].

Ці принципи Бах блискуче демонстрував у своїх імпровізаціях під час гри на органі. Про діяльність Й. Баха - імпровізатора А. Швейцер писав так: "Як би довго він не імпровізував - бувало і по дві години - але тема зберігалася від

початку до кінця. Спочатку він використовував її в прелюдії і фузі, відкривши при цьому всі регістри, потім у трьох чи чотирьох голосах він показував своє мистецтво реєстрування, після чого зазвичай слідувала хоральна прелюдія, наприкінці знову fuga на стару тему. Збережені твори Баха не дають вірного уявлення про велич його органних імпровізацій "[112, 153-154].

За часів Й. Баха і Ф. Генделя практика навчання імпровізації починалася зпочатку навчального процесу. Крім розвитку техніки виконавської майстерності, читання з листа, вміння гармонізувати генерал-бас у навчанні молодих музикантів обов'язково був присутній композиторський компонент. У свідомості суспільства музикант, оточений ореолом творчості, повинен бути не просто виконавцем, який добре володіє грою на музичному інструменті, а й натхненним творцем прекрасного. У професійному середовищі музикантів формуються традиції імпровізаційного концертування, тобто вміння імпровізувати на концертній сцені стало основним визначальним критерієм обдарованості і рівня професіоналізму виконавця.

В епоху класицизму на розвиток імпровізації сприяло естетичне вчення про афекти, яке виникло ще у XVII столітті. Обґрунтував його французький філософ-раціоналіст Рене Декарт, який писав: "Мета музики - доставляти нам задоволення і збуджувати у нас різноманітні афекти" [85, 86]. Ця теорія якнайкраще пояснювала природні процеси музичної імпровізації і стимулювала її, адже саме слово "афект" (лат. affectus — пристрасть, душевне хвилювання) є однією з форм емоційної реакції людини на вплив зовнішнього світу. Афективний стан часто збільшує рухову активність людини, що необхідно і спостерігається у процесі імпровізації, а імпровізація є матеріальним проявом афекту.

К.Ф.Е. Бах відобразив цю теорію у своїй праці "Досвід про справжнє мистецтво гри на клавирі". Розглядаючи питання професійного навчання музикантів, композитор привертає увагу не лише до навчання учнів гри на клавирі, а й до питань композиторської творчості. Він особливо наголошував на важливості володіння музикантом мистецтвом імпровізації, тому приділяв цій

проблемі багато уваги. Композитор вважав, що тільки в імпровізації ("вільній фантазії") можна найповніше висловити людські почуття (афекти). Музикант зазначав: "Найсильніше клавірист може захопити слухачів імпровізацією фантазії " [12]. Підсумовуючи, К.Ф.Е. Бах звертав увагу на те, що вплив на слухача можливий лише тоді, коли виконавець перейметься тими афектами, які необхідно донести до слухача. Він писав: "Музикант може зворушити слухачів тільки в тому випадку, коли буде зворушений сам. Тому він повинен вміти перейнятися тими афектами, які хоче порушити у слухачів, роблячи свої почуття зрозумілими для них, він змусить їх співпереживати" [12].

Наступні покоління музикантів-композиторів також приділяли велику увагу питанням, пов'язаним з мистецтвом імпровізації. Найвідомішими з них були І.Н. Гумель і К. Черні, які виховали плеяду видатних піаністів-імпровізаторів - Ф. Ліста, З. Тальберга, А. Куллака, Т. Лешетицького, Р. Шумана, К. Вебера, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена та інших видатних музикантів. Їх біографії засвідчують, що імпровізація завжди була у їх творчості, як у виконавській, так і у композиторській. У своїх методичних вказівках вони відобразили погляди стосовно ролі імпровізації у виконавському процесі, тому вважали, що без навчання імпровізації неможливо повноцінно вдосконалюватися в музичному мистецтві. В цьому плані особливо слід відзначити працю К. Черні "Систематичний посібник з імпровізації на фортепіано" [99], в якому викладені докладні поради та рекомендації стосовно того, як займатися імпровізацією.

Позитивно ставився до імпровізаторського мистецтва відомий польський піаніст Артур Рубінштейн. Він вважав, що воно дуже допомагає виконавчому процесу. З цього приводу він говорив наступне: "Я складав, але не опублікував жодного свого опусу, зрозумівши, що композиторським талантом природа мене не нагородила. Від тих часів залишилася звичка і потреба в імпровізації. Вільно імпровізую в будь-яких формах. Думаю, що треба заохочувати і спонукати до імпровізації, а можливо навіть навчати імпровізації, як це не було важко" [85, 294]. Отже, здатність імпровізувати є відмінною рисою усіх видатних митців

минулих часів. Виявляється вона у багатьох з них у різних видах музичної діяльності.

У музичній практиці ХХ столітті професійна імпровізаторська творчість, виявляючись у різних формах, знову стала актуальною. Вона намагалася досягнути художньої свободи у вигляді алеаторики (від лат. *alea* - гральна кістка або гра в кістки, а також ризик, випадковість, небезпека, невизначеність) як принципу композиції. Ці характеристики в музичному контексті почали розуміти як непередбачуване, непорядковане та незафіксоване автором у нотах, тому що він може змінювати від виконання до виконання внаслідок самостійного вибору ті чи інші параметри твору.

Разом з тим Г. Гельфгат розглядаючи внутрішні психофізичні механізми, що лежать в основі процесу створення імпровізації, стверджує: «Музичному етапу імпровізації передуює ряд «немузичних», тобто таких, які «розвиваються» і «перетворюються», а також «смутно відчуються». У якості таких «передобразів», на думку автора, можуть виступати: емоція, абстрактна просторова конструкція, світловий потік і навіть смакова гама. Уявлення «передобразів» призводять до появи «згортання» майбутнього музичного твору, а потім на наступних етапах – прочитування «згорнутого» і розгортання його «у повноцінний музичний епізод у реальному масштабі часу».[26]

Дослідник привертає увагу до таких положень: якщо процес імпровізації проходить успішно, то крім професійних знань гармонії, формоутворення, засобів музичної виразності, а також крім зазначених раніше внутрішніх психофізичних механізмів у процесі стають задіяними «внутрішні психофізичні механізми». До них автор відносить:

- 1) виникнення до початку виконання внутрішньої «осаяності»;
- 2) наявність нефункціональних і недоцільних зв'язків (синестезія): музично-колірні, музично-зорові, музично-дотичні. Тут автор має на увазі виникнення «передслухання» або «передчуття» музичної фрази, епізоду, що мають звуковисотну або ритмічну спрямованість, але не виражену поки ще у конкретних звуках;

3) розгортання «згортки» у повноцінний музичний епізод. На цьому етапі включається в роботу музичний слух [26].

Дослідник також підкреслює, що процес імпровізації здійснюється на тлі змінних гармоній. Слух музиканта контролює функціональне значення цих гармоній, а звукоряд, що відповідає цьому акорду, разом з консонансними відхиленнями і ладовими тяжіннями виникають у психіці музиканта автоматично (на основі вивчених або подібних послідовностей).

Говорячи про побудову звукоряду (відспівування звуків, пасажі), автор вказує на два способи їх складання, які формуються за допомогою спеціальних вправ, але кардинально різняться один від одного: «творчий» (провідна роль у ньому приділяється образній сфері мислення) і «ремісничий» (маніпуляція готовими стилістично однорідними фразами). Цікаво, що визначаючи «ремісничий» метод складання імпровізацій одноманітним і нецікавим, автор рекомендує використовувати його у якості допоміжного прийому («заповнення порожнеч» у процесі «творчої» імпровізації).

Автор описує імпровізацію як процес «чисто інтуїтивного самовизначення в хаосі вражень та емоцій, а також визначає його як «випереджальний намір». Він вказує на те, що цей механізм породжує інверсію, коли реалізація видається передбаченою, коли рука, мовляв, сама направляє думку, і результат фіксується, оцінюється автором лише після факту. Він далі розглядає імпровізацію як логічну і психологічну модель творчого процесу в цілому».

Імпровізуючий трубач Лео Сміт визначає свою майстерність як "здатність музиканта миттєво організовувати звук, тишину і ритм із використанням всього свого творчого інтелекту", це підтверджує, що цілісна взаємодія є важливим елементом процесу імпровізації. Крім Джонстон, автор книги "Гра імпровізації", далі уточнює цю ідею, стверджуючи, що "імпровізація - це інструмент дослідження" і що, "при правильному підході, вона має потенціал показати нам самих себе". [115]

У баянно-акордеонному музикуванні всі види імпровізації взаємопов'язані й утворюють певну ієрархію. Наприклад, власна гра пронизує всі види

практичної інструментальної діяльності, становить її основу, а в структуру імпровізації органічно входять гра на слух, транспонування, вільне акомпанування на основі строгих або вільних гармонічних, фактурних і жанрових установок. Серед них гра на слух займає особливе місце, тому розглянемо це уміння з урахуванням загальних структурних закономірностей музикування та імпровізації. В цьому плані гру на слух можна вважати основною ланкою мистецтва інструментального імпровізування як особливого виду художньої творчості.

Необхідно зазначити, що поняття «гра на слух», «підбір на слух», «музикування на слух» розглядаються в науковій літературі (А. Душний, О. Хижко, Г. Шахов, та ін.) як основні види музично-виконавської діяльності. Разом з тим науковці мають на увазі різний масштаб цього явища: якщо «гра на слух» трактується в суто прикладному, практичному значенні, тобто як акт гри без нот, безпосереднє виконання музичного матеріалу на основі внутрішньо-слухових уявлень, то поняття «музикування на слух» охоплює весь комплексний процес освоєння виконуваного матеріалу, включаючи попередній його аналіз у багатьох проекціях та підсумкове фактурно-жанрове рішення з елементами певної імпровізації. Натомість поняття «підбір на слух» має два значення: по-перше, побутовий відтінок, що застосовується у якості синоніма «гри на слух» головним чином в усному мовленні; по-друге, це поняття пов'язується з первинною (часто елементарною) пошуковою слухо-моторною діяльністю (Т. Беркман, В. Підгорний, В. Протопопов, І. Ядова та ін.). Обидва варіанти, по суті, означають одне - процес музикування без нот, який виявляє комплекс психомоторних якостей музиканта, рівень розвиненості слуху та виконавської техніки, готовність до прикладного освоєння теоретичних знань і до вільного творчого самовираження. Таке тлумачення абсолютно перегукується з позицією сучасної психології, яка трактує гру як «вид діяльності, спрямований не на отримання практичного результату, як це має місце в процесі праці, а на сам процес цієї діяльності» [80, С. 38].

Однак в ракурсі нашого дослідження гра на слух буде розглядатися з двох сторін: як власне рухо-моторний акт і як виконавський процес, націлений в результаті на вироблення практичних умінь імпровізації. В цілому, саме явище «гра на слух» є надзвичайно цікавим феноменом музичного виконавства, аналіз якого необхідний для розуміння його складної органічної природи з метою розробки відповідної методики навчання.

Навчання гри на слух — це прояв сукупності дій, занять, праці, є сенсо-утворювальною ланкою: учень опановує техніку гри в процесі практичного музикування, відбираючи для цього необхідні сенсомоторні комбінації. Функції педагога зводяться до створення умов формування і контролю за засвоєнням теорії гри по слуху, та втілення знань на практиці. Цей процес потребує постійної слухової діяльності, на рівні як зовнішнього контролю - з боку педагога, так і самоконтролю. З урахуванням різного ступеня музичної обдарованості студентів під час «гри на слух» актуалізуються різні види діяльності. Так, наприклад, інтенсивність розумової діяльності (мислення) музиканта багато в чому залежить від якості його слухових здібностей: чим вони більш розвинуті, тим менш трудомістким виявляється виконавський процес для граючого на слух.

Граючи на слух, музикант має певну свободу, що сприяє виконавському самовираженню та власне творчості. «Це — процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності. Як будь-яка творчість, гра на слух розвиває здатність до гнучкої переорієнтації в певних обставинах, нестандартності вирішення поставлених завдань та самостійності в прийнятті рішень. Таким чином, ми підкреслюємо особливе значення будь-якої творчості у формуванні особистості». [102, С. 52].

Як будь-який творчий процес, гра на слух має певні етапи, що відображають її загальні закономірності (Б. Роджер, Ж. Адамар, І. Тейлор): підготовчий (формулювання та постановка питання); пошук головної ідеї (виношування задуму на свідомому та інтуїтивному рівні); реалізація задуму.

Часто поняття «гра на слух» стикається з філософськими категоріями «простір» і «час», які відображають рівень професіоналізму музиканта

(виконавську техніку, музично-теоретичну компетентність, здатність до прикладного застосування теоретичних знань), психофізіологічну готовність до вільного музикування (сенсомоторну координацію, здатність до концентрації різних видів уваги — слухового, зорового, вольового). Будь-яке виконання (інтерпретація або імпровізація) вимагає дотримання законів музичного часу (авторського темпу твору, агогіки) та простору (створеного фактурними засобами). Гра на слух баяністів - акордеоністів часто застосовується в практиці акомпанування колективам музикантів різного складу. Акомпануючи, виконавець повинен продемонструвати володіння фактурно-жанровою моделлю відповідно з образним змістом твору, виконавською технікою, а також уникати при цьому будь-яких порушень музичної пульсації, що тягнуть за собою збої в темпі та ансамблевій комунікації.

В рамках загального методологічного підходу, гра на слух виступає в якості центральної ідеї концепції "Homo musicus" — термін, що означає "людина, яка музикує". Прихильники цієї концепції підкреслюють важливість використання практичних форм музикування та активне залучення до музики не лише через інтерпретацію, а також через імпровізацію — як засіб вираження особистості через "мистецтво творчості". Вони стверджують, що кожній людині властиве прагнення бути активним учасником музичного процесу, а не лише спостерігачем. За їхніми словами, практичне музикування має бути фундаментом сучасної концепції залучення людини до музики через систему освіти. Крім того, зміст музичної освіти на всіх рівнях (від музичних шкіл до музично-педагогічних вузів та академій) повинен включати практичні форми музикування".

Вільне музикування охоплює такі види художньої творчості як імпровізація, композиція, читання нот з листа, підбір на слух і багато інших (С. Рене, Л. Фріш, О. Хижко та ін.). Ці форми вільного музикування можна вважати основними, так само як і вміння грати в ансамблі, акомпанувати, транспонувати музичні твори. Підбір вступу та акомпанементу до заданої мелодії частково вже входять в перераховані види музикування. Активізація

творчої фантазії в цілому і матеріалізація внутрішньо-слухових уявлень доводить генетичну схожість імпровізації з природою композиторського процесу. «При цьому продукт музичної творчості студентів виступає найбільш вагомим і виразним еквівалентом сформованості внутрішніх естетичних і професійних цінностей» [11, С. 17].

Ребека С. Коссен у своєму дослідженні «користь імпровізації для класичних музикантів» вважає, що імпровізатори усіх стилів музики мають спільні риси, і навчання імпровізації в будь-якому стилі буде корисним для класичного музиканта. Незалежно від того, чи імпровізує виконавець, реалізуючи фігурований бас у бароковому стилі, створює фантазію використовуючи романтичні гармонії, користується бібопом, або працює в "вільній формі", він в основному використовує ті ж навички. Очевидно, що ці стилістичні приклади відрізняються між собою гармонічно і структурно, однак існує велика кількість літератури, що підтримує ідею того, що імпровізатори цих стилів мають багато спільних рис.

Професійне становлення музиканта — довгий і складний процес, що вимагає системності і обумовлений багато в чому рівнем природної обдарованості людини. Не секрет, що музика як вид мистецтва і спосіб творчого самовираження передбачає, перш за все, наявність належних здібностей. Звичайно, музикант, який володіє різними фактурними прийомами, здатний натхненно імпровізувати, вільно підбирати на слух, оригінально аранжувати знайомі мелодії і тонко відчувати красу вишуканої гармонії, завжди справляє яскраве враження, але таких людей не багато. Основна маса музикантів-професіоналів відчуває дефіцит деяких спеціальних здібностей (слухових, виконавських), серед яких здатність грати на слух. Бажання особистісно-професійного зростання, прагнення розширити арсенал виконавських навичок панують в структурі мотивації до занять такого роду інструментальної творчості є однією з умов ефективного навчання гри на слух.

У контексті теорії творчих здібностей (Н. А. Ветлугіна, Е. Вінер, Х. Гарднер, Д. Симонтон і ін.) прогресивна науково-дослідницька думка оцінює

вміння гри по слуху, з одного боку, як вроджену виконавську здатність (Ф. Гальтон, С. Науменко, К. Сішор, та ін.), з іншого — як набуте практичне вміння (Л. Масол, О. Економова, Л. Гаркуша, Науменко М. Степанюк А. та ін.).

На нашу думку, за сприятливих педагогічних умов відсутність природної здатності грати на слух можна компенсувати виробленням відповідного вміння. Формування та розвиток умінь, в тому числі і уміння гри на слух, забезпечують певного роду вправи, головною вимогою яких є систематичність, ієрархічність і комплексність. В інструментальному музикуванні більшість вправ пов'язані з м'язовою, моторно-руховою діяльністю, але потрібно розуміти сенс кожної дії та спрогнозувати кінцевий результат, аналізувати помилки і знаходити шлях для їх усунення.

Очевидно, що інструментальне музикування, перебуваючи в руслі загальної професіоналізації ігрових умінь і навичок, заснована на функціонуванні основних спеціальних здібностей (відповідно до класифікації Б. М. Теплова) — емоційно сприймати звуковисотність, відчувати і відтворювати ритм, доволіно оперувати музично-слуховими уявленнями. Проблема актуалізації сенсомоторних здібностей у всіх видах виконавства корелюється з проблемою пріоритету музичного слуху, значення якого у вихованні професійного музиканта важко переоцінити. Саме слух панує в числі трьох основних складових гри на слух, поряд з м'язовою моторикою і музичним мисленням.

Більшість дослідників визнають провідну роль слуху в становленні музиканта. При цьому науково-методичні пошуки давно ведуться в різних проєкціях: особливості функціонування та типології музичного слуху. С. Майкапар, підкреслював, що найважливішою умовою розвитку слуху є контроль і спостереження за ним, постійне прагнення до того, щоб слух «протягом усього часу занять був в хорошому стані ... активним, діяльним...». Автор закликав музикантів до того, щоб «примусити самотійно діяти саму слухову здатність» та популяризував підбір на слух і транспонування [61, С. 75].

Важливість слуху у вихованні музиканта і необхідність активізації його в музичному виконавстві визнавали не тільки видатні теоретики, а й більшість педагогів і композиторів минулого (Ганс фон Бюлов, Ф. Ліст, Н. Римський-Корсаков, Ф. Шопен і ін.). Вони орієнтували сучасних музикантів на тип музиканта-універсала стародавньої епохи, коли автор, виконавець і інтерпретатор — в одній особі — реалізовував свої слухові ідеї в опорі на імпровізацію як форму усної творчості, активність слуху була обумовлена самою специфікою спонтанного музикування. Але захоплення віртуозністю виконання, спрямовуючи всю роботу на розвиток моторики рук, витіснили тим самим музикування без нот, музичний слух у всіх його компонентах. В результаті через кілька століть саме слух виявився слабкою ланкою в ланцюзі спеціальних навичок і умінь музиканта, ставши часто пасивним спостерігачем ігрових дій.

Важливо відзначити, що у грі на слух особливу роль відіграє слуховий самоконтроль — процес «свідомої оцінки і регулювання власних дій з точки зору їх відповідності попереднім намірам». З врахуванням структурної тріади «цілепокладання — аналіз діяльності — корекція», слуховий самоконтроль сприяє критичному осмисленню виконавського результату. Система розумових процесів «порівняння - впізнавання - розрізнення - аналіз - синтез - узагальнення» підкреслює перевагу інтелекту у процесі самоконтролю, а також важливість вольових зусиль для подолання виникаючих труднощів. Глибокий зв'язок слухового самоконтролю з інтелектуальними та вольовими аспектами діяльності виконавця переконливо свідчить про те, що «систематичне, цілеспрямоване формування навичок самоконтролю сприяє розвитку інтелектуальної та вольової активності особистості, а також, навпаки, активні розумові та вольові дії сприяють підвищенню рівня слухового самоконтролю».

Гра на слух надає ідеальну можливість для розвитку здатності слухового самоконтролю. Цей чисто практичний вид музикування немислимий без таких ключових компонентів:

- яскравих внутрішньо - слухових уявлень про звучання оцінки звукового результату;

- вироблення нової програми дій щодо усунення помилок та корекції звукового результату відповідно до нової програми.

Тут обов'язковим є слуховий самоконтроль, який відображує процесуальність та спрямованість дій виконавця. В процесі підбору на слух створюються якісні умови для осмислення внутрішньо - слухового подання та відтворення звукової палітри, що активізує навички слухового самоконтролю.

Баяніст - акордеоніст, граючи на слух, змушений активно задіяти всі складові слуху — чути (а не тільки слухати) кожен відтворений звук. Поступово виробляється звичка з'єднання фізичних дій зі слуховою увагою. Виникає рефлекторна миттєва реакція слуху на якість звучання тону, що переростає в складний, але настільки ж оперативний процес самоаналізу, самоконтролю, усвідомлення відповідності чи невідповідності виконаного внутрішньо - слуховому образу, осмислення причини невідповідності та корекції акустичного результату.

Як зазначає Білоусова С.: «Будь-яка спроба змістовно пов'язати два звуки повинна базуватись на чіткому слуховому уявленні щодо характеру вимовляння та майбутнього звуковідтворення. Надзвичайно важливим моментом є відчуття музичного часу. Тобто, необхідно відчуті скільки часу потрібно на прожиття тої чи іншої події у межах двох звуків. При цьому пошук бажаного звучання диктує конкретні прийоми, потрібні для реалізації художнього задуму. У координаційному механізмі інтонування завчасно народжені у свідомості змістовні слухо-почуття викликають необхідні для їхнього втілення технічні елементи.» [15]

Вже на початковому етапі навчання розвиток гармонійного слуху сприяє формуванню як гармонічних, так і мелодичних ладових уявлень, полегшуючи сприйняття та відтворення як багатоголосної фактури, так і одноголосся. Відомий німецький педагог-піаніст К.А. Мартінсен зафіксував слухо-руховий взаємозв'язок у вигляді схеми, що відбила специфіку музикування на слух:

Слуховий образ ----- ► Моторика ----- ► Звучання

Дана схема надає слуху якість головного вектору у вільному музикуванні та показує зв'язок звучання інструменту зі слухом. В основі цієї схеми «має лежати вивчення міцних рефлекторних зв'язків між «внутрішньо - слуховими звуками і відповідними до слухового образу і конкретної тональності рухами» [63, С. 46]. Моторика - лише слухняний виконавець задуманого, тому звуковий результат є не первинним, а вторинним. На жаль, на практиці іноді захоплення віртуозністю ставить слух у положення пасивного спостерігача за діями моторики. Цей шлях привабливий для виконавців як шлях найменшого опору, але тим і небезпечний, оскільки «тренувати вухо набагато складніше, ніж тренувати пальці».

Однак слід враховувати не тільки різну функціональну завантаженість слуху і м'язової моторики, а й їх гнучке співвідношення, яке залежить від рівня музичних здібностей людини. Так звані «слухачам» навіть при відсутності видатних ігрових умінь підбір на слух приносить задоволення, слух талановито диктує рукам тонально - гармонічну траєкторію руху, і безумовно переважає на відміну від інших музикантів з дуже посередніми слуховими ресурсами, які нерідко виявляються безпорадними в музикуванні без нот. Навіть їх блискучі ігрові навички не рятують становище. Це не тільки говорить про непостійність внутрішнього балансу слухо-рухових моментів у виконавстві, а й доводить незаперечну, провідну роль слуху в музикуванні. Саме співвідношення слуху і моторики, їх взаємозв'язок, налагоджена координація призводять до високого виконавського розвитку.

Берковіц також пропонує концепцію того, що музиканти мають музичну "базу знань", яка сприяє підвищенню швидкості та ефективності організації музичних матеріалів у вищі категорії відповідно до їх функцій. Він закликає до того, що ця база знань збагачується завдяки різноманітним вправам із різними варіантами музичних виразів та методами їх поєднання. Можливість комбінування цих елементів розвивається завдяки практичному навчанню, що описує ймовірність послідовного розташування музичних подій, утворюючи патерни, які створюють ієрархічну структуру музичної бази знань музиканта.

Фізіологічна наука в ХХ столітті переконливо довела, що кожен вид музичної діяльності, ґрунтуючись на взаємодії слухових і рухових уявлень, дозволяє як би заздалегідь намічати уявну проєкцію виконання музики. У музикантів-інструменталістів збудження слухового нерву обов'язково тягне за собою відповідну реакцію не тільки голосу, але і м'язів пальців, активізуючи тим самим м'язову пам'ять.

М'язова пам'ять рук - не тільки велике благо для музикантів, які виконують готовий нотний текст, а й цінне придбання для тих, хто імпровізує. Така пам'ять довготривала, стійка і являє собою основу для формування особливої виконавської якості, що представляє собою цікавий музичний феномен. Її щасливий володар використовує м'язову пам'ять для реалізації внутрішніх слухових уявлень. Суть такого явища полягає в тому, що під час гри на слух виникає ситуація підсвідомої кореляції між тим, що формуються внутрішнім слухом і руховою готовністю відтворити, а для звукової реалізації цього внутрішньо-слухового звуку необхідні ігрові дії рук і пальців. В результаті рука знаходить здатність «чути», «висловлювати» і «передбачати» подальше звучання, тобто здатність «настроюватися» самостійно. Руки «слухача» несвідомо, легко і миттєво виконують будь-який наказ слуху, проєктуючи на інструмент саме ті співзвуччя, які виникають в даний момент в їх власній уяві. Більшості музикантам досягти синхронності рухів і уявлень нелегко, оскільки часто внутрішньо - слуховий звук, не відповідає виконуваному, тоді процес музикування стає малоприємним і для виконавця, і для слухача.

Такі відомі музиканти як Ф. Бузоні, І. Гофман, Г. Гульд, Г. Нейгауз вважають провідним руховим компонентом м'язові імпульси і рефлексії. Зокрема Г. Нейгауз говорив: «образ пасажу ще до того, як останній прозвучить, повинен бути готовим в мозку і подумки побаченим на клавіатурі»[68, С. 162].

Інші музиканти вважають визначальними для музикування будь-якого роду слухові уявлення. Відповідно до них руки виконавця або імпровізатора ведуть і направляють слух, а моторика тільки виконує його волю. Ми поділяємо цю точку зору і приєднуємося до думок Г. Рімана, К. Мартінсена, А. Нестманн,

Дж. Мехегана, Дж. Кокера - представників, головним чином, музично-теоретичної науки і практики. Такий процес отримав назву слухова антиципація.

Музикування без нот - це унікальна можливість активізації не тільки слухових і рухових ресурсів, але й засіб вивчення закономірностей живої музичної мови за допомогою їх усвідомлення. Йдеться про вид виконавства, в процесі якого музикант «власноруч», може синтезувати і втілювати отримані музично-теоретичні знання. Використання звукових образів у процесі імпровізації пов'язано з усвідомленням їх у тональності, темпу, фактури конкретного музичного матеріалу. Дії щодо відтворення музики перебувають на даному етапі у безперервному випередженні уявними реакціями рухів виконавчих органів. Для досягнення цієї мети необхідно вдосконалювати навички музично-слухової уяви та слухо-рухової координації шляхом попереднього абстрагування та додаткового варіювання елементів фактури твору, що виконується.

Вдосконалення музично-слухових навичок - велика, безмежна робота. Вона не припиняється протягом усієї професійної діяльності музиканта, охоплюючи все більші зв'язки, все більш тонкі стосунки всередині мистецького цілого. Виконавець повинен сприймати та осмислювати висотні та ладові співвідношення звуків, їх ритмічну організацію та ритмічні поєднання, розрізняти темброві, динамічні особливості звучання, гармонійні засоби та процеси, структуру твору, що виконується, поліфонічні прийоми та форми, зберігаючи музичну інформацію у своїй пам'яті та відтворюючи її внутрішнім слухом перед реальним відтворенням по нотах, пам'яті або слуховій уяві. Різноманітність вимог стає причиною того, що жодну з них студент не виконує по-справжньому. Цей процес неможливий без підключення музичного мислення як здатності усвідомлювати дії або явища, «на вищому щаблі пізнання» [97, с. 372].

У цьому сенсі потенціал використання гри на слух далеко не вичерпаний. На перший погляд, гра на слух, з властивою їй сенсо-моторною активністю, не

передбачає функціонування мислення, але справа в тому, що слух органічно входить до структури музичного мислення — в певному сенсі є його «квартирантом», оскільки саме в мисленні «формується нові слухові передбачення, спрямовані на побудову та розгортання в часі подальшого перебігу імпровізації» [62, С. 30].

З цього приводу М. Давидов справедливо зазначає: «Вищим ступенем в музичній діяльності з точки зору фізіології та психології музичного слуху є музичне мислення ... Воно засноване на різноманітних рефлекторних зв'язках, на внутрішніх уявленнях, на досвіді, запасі слухових образів в пам'яті, на знаннях, які допомагають узагальнювати і диференціювати, створювати асоціації».[39]

У свою чергу, музичне мислення, як цілеспрямована діяльність моку, керує процесом відбору необхідних рефлексів, уявлень, пов'язаних з різними проявами музичного слуху. Сутність музичного мислення полягає в переробці, оцінюванні й створенні нової інформації» [38, С. 29-30]. По суті, слух і мислення виробляють схожі здібності, а саме: 1) розуміти і аналізувати чутне; 2) подумки (внутрішньо) уявляти собі елементи музичної мови і активно оперувати цими уявленнями; 3) оцінювати сприйняту музику.

Розвиток творчого потенціалу сприяє вихованню важливої якості людини - здатність самостійно мислити: «Якщо навіть підходити до проблем виховання тільки з вузькопрофесійного точки зору, то і тоді доведеться визнати необхідність імпровізації для всіх музикантів, одне з найактуальніших завдань музичної педагогіки було і є - виховання музиканта-художника. То ж імпровізація тут знову-таки нічим не замінима. ... щоб сформувати здібності до імпровізації, потрібно займатися імпровізацією ... » [70, с. 3].

Використання звукових образів у процесі імпровізації пов'язано з усвідомленням їх у тональності, темпі, фактурі конкретного музичного матеріалу. Дії щодо відтворення музики перебувають на даному етапі в безперервному випередженні з уявними реакціями рухів виконавчих органів.

Для досягнення цієї мети необхідно удосконалювати навички музично-слухової уяви та слухо-рухової координації шляхом попереднього абстрагування

та додаткового варіювання елементів фактури твору, що виконується. Безумовно, удосконалення музично-слухових навичок є великою і безмежною роботою; вона не припиняється протягом усієї професійної діяльності музиканта, охоплюючи все більші зв'язки, все більш тонкі стосунки всередині мистецького цілого. Виконавець повинен сприймати та осмислювати висотні та ладові співвідношення звуків, їх ритмічну організацію та ритмічні поєднання, розрізняти темброві, динамічні особливості звучання, гармонійні засоби та процеси, структуру твору, що виконується, поліфонічні прийоми та форми, зберігаючи музичну інформацію у своїй пам'яті та відтворюючи її внутрішнім слухом перед реальним відтворенням по нотах, пам'яті або слуховій уяві. Різноманітність цих вимог стає причиною того, що деякі з них студенти не виконує по-справжньому.

Музично-слухові навички стають інструментом роботи і надають реальний вплив на виконавський процес лише за умови повного оволодіння ними. Досконале засвоєння цих навичок передбачає вільне їх використання у будь-якому вигляді виконавчої діяльності під час гри по слуху, по нотах у максимально можливому темпі під час виконання завдань будь-якої складності. Виявлення та практичне формування внутрішнього звукового образу значною мірою відбувається за допомогою співу – найбільш вживаного та природного прийому розвитку музичного слуху. Однак необхідно прагнути до того, щоб впізнавати та запам'ятовувати звучання елементів музичної мови внутрішнім слухом, використовуючи голос тільки для закріплення та перевірки почутого.

Інтенційна моторика - відчуття руху без виконання самого руху - скорочує час на підготовку до впізнання та подання звукового матеріалу, будучи більш досконалим ступенем розвитку внутрішнього слуху. Тому слід розвивати незалежні, вільні від сторонніх звукових орієнтирів елементи внутрішнього слуху, а саме: поступово переходити від гучного співу до співу пошепки, закритого рота і співу «про себе», чергуючи всі ці способи за фразами; продовжувати подумки відому мелодію або її супровід; забігати у своєму виконанні вперед знайомої музики, яка реально звучить; співставляти мелодію з

реальним супроводом, що звучить, і навпаки супровід з мелодією. Використання в роботі звучання голосу, або музичного інструменту чи фонограми привчає слух музиканта до сприйняття звукового матеріалу незалежно від тембрового забарвлення.

Сприйняття і уявлення тісно пов'язане з пам'яттю — властивістю нервової системи зберігати реакції на психічний процес запам'ятовування, збереження і відтворення набутого досвіду (в даному випадку сприйнятих раніше або тих, що сприймаються в даний момент музичних явищ. Будь-яка дія, починаючи з найпростішого психічного акту, вимагає утримання його елементів для «з'єднання» з подальшими елементами. Музичний слух без збереження інформації просто не може існувати. Уявлення внутрішнього слуху складаються на основі сприйняття і мислення, спираються на пам'ять, яка надає їм матеріал — звучання елементів музичної мови, а потім вони самі стають основою для запам'ятовування матеріалу.

Проблеми запам'ятовування обов'язково пов'язані з довільним запам'ятовуванням, що передбачає свідоме осмислення матеріалу, розуміння його особливостей, закономірностей, логіки побудови. Довільне запам'ятовування — це два різноспрямованих процеси, представлених в рівному або нерівному співвідношенні: власне запам'ятовування є основним процесом, який зберігає почуте і побачене, оперує кількістю матеріалу, і процес логічного мислення, досліджує структуру досліджуваного матеріалу. За словами К. Мартінсона, «запам'ятовуючи картину, ніхто не буде чекати в пасивній мрійливості, поки вона сама, мимохідь закарбується у свідомості; вдивляючись в окремі лінії, їх напрямок, взаємозв'язок, ми збираємо воєдино помічені, зокрема, складаючи з них цілісний образ».[64] Те ж саме відбувається у роботі за інструментом: краще почути музику - значить міцніше її запам'ятати. Тільки повне усвідомлення звучання дозволяє засвоїти найбільш заплутані місця.

Найважливіше полягає в тому, що лише реалізація слухових уявлень пов'язана з вираженням емоцій, з відчуттям «смаку» виконуваної музики. Адже саме співпереживання звучання становить сенс музики і приносить то

задоволення, заради якого займаються музичним виконавством. Досягнуті переваги сприйняття, пам'яті дозволяють відчувати взаємозв'язок задуму та втілення, дізнатися джерело тієї справжньої творчої радості, що назавжди поєднує виконавця з музикою.

В цілому, музикування будь-якого роду, є цілком конкретним «набором» операцій (в тому числі попередніх) - розумових (слухове сприйняття і контроль, аналіз і згадування, заучування і тощо) і власне ігрових дій (концертне виконання або розучування). Мислення пронизує всі етапи і види виконавських робіт: розбору, пошуків зручної аплікатури, охоплення форми, інтерпретаторських завдань, запам'ятовування напам'ять та інше. Стихійність, наприклад, останнього процесу не бажана, оскільки народжує механічність ігрових навичок.

Виконання і сприйняття музики завжди відбувається на тлі музичного мислення, з ним пов'язане (М. Давидов, М. Арановський, Ю. Шмалько та ін.). Інша справа, наскільки мислення активно - збігається, відстає або випереджає процес музикування. В одних випадках воно йде паралельно з ним, тобто грамотне формування та усвідомлення виконавського результату відбувається одночасно з руховою дією — в цих випадках прийнято говорити про стабільність ігрових навичок, сценічне самовладання і виконавські впевненості. У більшості невдалих випадків мислення як усвідомлення процесу або відсутнє, або не активізувалося потрібним чином. При цьому виконавський збій неминучий, оскільки баланс свідомості та підсвідомості порушений. В рідкісних (завжди вдалих) випадках музикант (навіть без яскравих слухових здібностей) зумовлює, передбачає подумки майбутнє виконання, випереджає його свідомістю. В результаті — яскраві, вражаючі виступи, оскільки емоційно-чуттєвий посыл виконавця підкріплений конструктивним рухом його думки, в основі якої розуміння того, що відбувається та передбачення подальшого музичного руху.

Таким чином, ступінь активності мислення може бути різною, оскільки залежить від особистісно-професійних якостей, музично – теоретичної підготовки виконавця, вміння застосовувати знання на практиці, його темпераменту та інших психофізіологічних властивостей (реактивності, волі,

витримки тощо). Розвивати їх в комплексі покликана сучасна виконавська педагогіка, яка взяла курс на оптимізацію і модернізацію музичної освіти в ХХІ столітті.

Часто гру на слух розуміють як елементарний пошук мелодії методом «попав чи не попав», при цьому потрібного розуміння закономірностей виконуючої музики не відбувається (що нагадує ходьбу сліпої людини, цим і пояснюється термін «підбір на слух»). Зовсім інший горизонт можливостей відкривається у використанні гри на слух та імпровізації, якщо розглядати їх як процес інтонування, безпосередньо зв'язаний з музичним мисленням.

Спираючись на аксіому, виведену психологами, що «будь-яке мислення є по суті, скоординована дія», проектуємо її в область професійних навичок музиканта. У цьому сенсі гра на слух на баяні чи акордеоні надає унікальні можливості хоча б тому, що є власне дією. Тобто м'язово-руховим актом вона здатна будити виконавську думку і апелювати до мислення музиканта. Особливо зростає значення активізації мислення в разі дефіциту природних задатків (слуху), доволі поширеного в сучасній музично-освітньому середовищі.

Активність мислення музиканта, який грає на слух, стає запорукою майбутнього автоматизму виконавських навичок, оскільки відкриває шлях до формування здатності гармонійного орієнтування на основі слухового контролю. У музикуванні на слух саме активне гармонійне мислення здатне частково компенсувати недолік музичного слуху. Цьому сприяє належний пріоритет гармонії — можливість і необхідність усвідомлення гармонії і всього, що з нею пов'язане: функціональних явищ (розуміння триєдності провідних функцій - та їх взаємовідносин), тональних процесів (модуляцій, відхилень, зіставлень), ладових змін (мажорно-мінорної діалектики), фактурою і фігураційною технікою, формою. Відповідно, весь виконавський процес гри на слух доцільно трактувати як «осмислену гармонізацію на слух», визнаючи тим самим, пріоритет гармонійного мислення (за наявності постійного слухового контролю). Більш наочно визначені позиції представимо у таблиці 1.2

Таблиця 1.2

Модель імпровізаційно-виконавських дій			
Етапи	Сприйняття звукових образів	Відтворення звукових образів	Реалізація сприйняття і відтворення
Зміст діяльності	Подумки оперування звуковими образами	Відтворення звукових образів на клавіатурі	Усвідомлення звукових образів виконуваного твору
Функції виконавських дій	Накопичення музично-слухових уявлень	Встановлення слухової координації	Підготовка передчуття елементів майбутнього звучання
Формування виконавських дій	Емоційно-слухове засвоєння елементів музичної мови, розвиток звуковисотного слуху	Практичне оперування елементами музичної мови на клавіатурі	Абстрагування, варіювання елементів фактури

Як зазначають науковці, імпровізація далеко не завжди є вільним і нічим не обмеженим спонтанним актом: здебільшого у ній обов'язково у тій або іншій формі присутній момент заданого. Зокрема американський етно-музикознавець Б. Неттл називає це «моделлю» [67, С. 6]. Ступінь залежності імпровізації від моделі може бути різною. Відповідно до неї у класифікації типів імпровізацій, запропонованої Г. Ріманом та Х. Еггебрехтом (сувора або пов'язана, відносно пов'язана і вільна), гра по слуху займає проміжне положення між суворою та вільною імпровізацією. Її відносна залежність від запропонованої моделі (гармонійної, жанрової, стилістичної і тощо) очевидна: на правах «головного режисера» визначальним вектором виконання стає той чи інший засіб музичної виразності. Але ніякого вражаючого результату при цьому не може бути, якщо не знайдена внутрішнім слухом підходяща ладо-гармонічна зафарбованість, тобто «одяг» для мелодійного звуку. Типи імпровізації, запропоновані Г. Ріманом та Х. Еггебрехтом, наочно представлені на малюнку 1. 2.



Рис. 1.2. Типи імпровізації, запропоновані Г. Ріманом та Х. Еггебрехтом

Гра на слух як багатокomпонентний вид музично – виконавської творчості передбачає міжпредметну взаємодію, «опору на навчальний матеріал інших предметів, а також використання і розвиток усього комплексу наявних у студентів знань, умінь, навичок, завдяки яким в їх свідомості виникають різноманітні зв'язки і глибше розкриваються головні ідеї дисциплін». «Комплексний» (термін Г. Нейгауза) метод, викладання який передбачає не «вузько-профільну» спрямованість, а залучення широких профільних знань у виконавстві (перш за все з теорії музики), здатний збагатити арсенал знань і навичок учнів [69, С. 45].

На прикладі гри на слух можна переконатися в тому, що міжпредметні зв'язки не тільки не порушують логіку окремих предметів, а й сприяють глибшому розумінню кожного предмета і його взаємодії з практикою. Гра на слух охоплює знання, вміння і навички у більшості навчальних дисциплін («основний музичний інструмент», «концертмейстерська практика», «гармонія», «сольфеджіо» та ін.). Вона вимагає від сучасного виконавця тієї універсальності, яка вважалася нормою в музичній традиції минулого, створює умови для союзу гармонії і вільного музикування та покликана скоротити розрив між навчанням і вимогами практики.

Навчання гри на слух - наочна ілюстрація реального втілення знань, умінь і навичок з гармонії на практиці, причому вона засновується на імпровізаційно-творчих вміннях, оскільки будь яка гармонічна ініціатива і фантазія вітаються в цьому виді музикування. Творчість, поєднана з осмисленням гармонії, тут стає лейтмотивом пізнавальної діяльності.

У цілому, гра на слух, як вид вільного музикування на всіх етапах навчання, надає унікальну можливість виконавського зростання і прояву «виконавської ініціативи». В її розпорядженні знаходиться багата палітра наявних виразних і формотворчих засобів (комбінаторика, варіювання, уникнення стереотипних утворень, охоплення всіх тональностей). Гра на слух розвиває виконавську ініціативу і волю, здатність музиканта до швидкого

реагування, вміння обігравати в створюваному творі випадковості, концентруватися на головному і необхідному.

У разі відсутності внутрішніх гармонічних уявлень слух музиканта не здатний виконувати свої контрольні функції. Тому нерідко баяністи-акордеоністи, які майстерно володіють музичним інструментом, розчаровують слухачів саме в музикуванні, там, де потрібно перш за все вміння чути, слухати та самостійно «добувати» гармонію. Якщо таких умінь не має, виконавська майстерність частково втрачає свою актуальність, (хоча його роль у імпровізації чимала).

Ще на початку ХХ століття відомий педагог Отто Хальм наголошував на важливості розвитку слухових уявлень юних музикантів. Зауважимо, що автор у своїй праці ніде не згадує про безпосереднє навчання дітей імпровізації чи композиції, тим не менше навчальний посібник рясніє зразками і завданнями, в яких потрібно придумати підголоски чи варіації на задану тему, прикладами різних видів акомпанементу з подальшим застосуванням їх на практиці для створення супроводу до мелодії.

Вже з перших уроків, на яких відбувається знайомство учня з фортепіанною клавіатурою, О. Хальм пропонує починати навчання не з візуального запам'ятовування розташування білих і чорних клавіш, а з слухового орієнтування. Учень, граючи по черзі звуки з білим клавішам, вслухаючись в них, за допомогою навідних питань викладача знаходить опорний тон звукоряду. Цей метод роботи О. Хальм називає «просторовим орієнтуванням на клавіатурі». Важливо, що в процесі такого «просторового орієнтування» учень приходиться до самостійних «маленьких відкриттів». Тут пояснення педагога набувають не інформативного характеру, а «спонукаючого», тобто налаштовують на здійснення самостійного проблемного пошуку.

У праці О. Хальма великого значення надається придбанню навичок транспонування. Одні і ті ж п'єси у посібнику О. Хальма мають декілька різних тональних варіантів з різною аплікатурою. Незважаючи на те, що розбір п'єс в інших тональностях відбувається по нотах, такий підхід у навчанні забезпечує

розвиток навичок транспонування по слуху. При цьому робота в класі не повинна зводитись до механічного заучування нотного тексту, а має підштовхувати учня до роздумів, аналізу, до створення різних текстових варіантів (зміни штрихової палітри, тесситури, зміни місцями мелодію і акомпанементу).

О. Хальм виступав за те, щоб навчання музики починалося не з графічного вивчення нотного запису і подальшого відтворення музики за ним, а з наслідування гри педагога, відтворенням на слух простих мелодій і вправ. «Мова передує читанню, – пише він. «Цей принцип я давно вже поклав в основу фортепіанного навчання і починаю тому не з читання нот, а з того, що заохочую і керую вільною грою звуками» [121, с. 15]. У сучасній педагогічній практиці такий підхід відомий як «донотний».

За методикою О. Хальма, учень повинен самостійно, згідно з інтонаційним змістом тексту визначити та виділити пріоритет сильних долей такту над слабкими. Також особливу увагу педагог звертає на вміння створювати акомпанемент, що є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення. Посібник містить багато практичних рекомендацій і прикладів для створення різних типів супроводу.

Питання, представлені у посібнику О. Хальма, знайшли відображення у дослідженнях українських науковців - О. Павленко, Н. Сродних, О. Хижко, В. Шпаковської, І. Денисюк. Так, Н. Сродних, розглядаючи імпровізацію в структурі підготовки майбутнього викладача-інструменталіста, доводить важливість даного виду діяльності. За визначенням дослідниці, впровадження цієї творчої діяльності у процес професійної підготовки студентів мистецьких закладів значно розширює їх педагогічні можливості, сприяє розвитку творчого потенціалу музиканта-педагога, розвиває та вдосконалює виконавські навички та вміння, розширює сферу застосування професійних можливостей. Оволодіння навичками імпровізації дозволяє збагатити зміст і форму музичної творчості студентів.

У свою чергу В. Шпаковська у своєму дослідженні розглядає імпровізацію як засіб творчої самостійності та індивідуальності. Вона

стверджує, що імпровізація може сформувати потребу у творчості, формі духовного діалогу в музичному мистецтві. На її думку, імпровізація є елементом творчої освіти, і її формування сприяє розвитку творчих здібностей. Через імпровізацію активізується творче мислення студентів, формується потреба у творчості.

Схожої думки дотримується І. Денисюк, яка вважає імпровізацію багатофункціональним явищем, а саме, способу створення музики як жанру музичного мистецтва, як методу композиції, як виду музичної інтерпретації тощо. Вона вважає, що імпровізація є своєрідним видом творчості, що знаходиться в постійному русі, постійних змінах, спрямовує музиканта до свободи у музичному виконавстві, а свобода – це перш за все здобутий досвід музиканта, який виражається в набутті технічної вправності та теоретичних знань.

Аналіз представлених вище досліджень дозволяє зробити висновок, що вузівський етап професійного навчання в цьому плані особливо привабливий. Студент володіє базовим комплексом професійних знань, навичок і умінь. Він в змозі свідомо і вибірково оперувати ними в будь-якому конкретному виді музичної діяльності, тобто цілком усвідомлено підключати музичне мислення. Обсяг отриманих професійних знань у поєднанні з психофізіологічною самодисципліною студента створюють ідеальні умови для структурованого навчання. Вся увага в процесі навчання досить дорослої людини зосереджується на інформативній стороні, а визначальними є особисті професійні мотиви і ціннісна орієнтація студента. Саме ця обставина допомагає навчати грі на слух, апелюючи не лише до психо-моторики, а й до мислення музиканта.

Так, студент, який грає на слух, здійснює низку інтелектуальних операцій: аналізує почуте; визначає можливість застосування певних виконавських прийомів для відтворення почутого; порівнює з першоджерелом те, що звучить у власному виконанні тощо. Паралельно відбувається емоційне переживання інтонаційного строю музики, її гармонічних, ритмічних, тембральних та інших

засобів виразності. Прояв інтелекту та емоцій під час гри на слух спрямовує виконавця на позитивний результат.

Безумовно, коефіцієнт корисної дії гри на слух надзвичайно високий. Вона сприяє розвитку імпровізаційних задатків музиканта; творчої фантазії і мислення, слуху у всіх його компонентах, виконавської техніки, пам'яті, психічних якостей особистості.

Таким чином, у процесі вузівської підготовки майбутнього викладача баяна-акордеона навчання гри зі слуху здатне комплексно вирішувати освітні та виховні завдання. Але перш за все воно націлене на оволодіння діяльністю певного роду, на формування практичних умінь, зокрема уміння імпровізувати, яке займає одну з лідируючих позицій. У нашій роботі воно визначається як практичне та пошукове. Така інтерпретація є доцільною в аспекті уміння грати по слуху та в аспекті загальної та музичної педагогіки.

Узагальнюючи думки і теоретичні твердження різних дослідників, ми пропонуємо розглядати процес імпровізації як створення нового музичного матеріалу в процесі виконання, який не завжди можна вважати "художнім". Така позиція зумовлена тим, що створення нового і оригінального повною мірою залежить від ступеня таланту виконавця. Разом з тим, для пересічного виконавця власна імпровізація вже стає актом творчості й починає займати важливу складову частину творчого процесу. Не меншого значення така властивість має для викладачів музичного інструмента, тому у наступному підрозділі розглянемо, які фактори сприяють формуванню імпровізаційних умінь в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів баяна-акордеона.

1.2. Особливості формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона.

У попередньому розділі ми визначили, що імпровізація є важливою складовою музичної творчості та виконавства. Ця здатність дозволяє музиканту створювати нові музичні ідеї та використовувати їх на ходу під час виконання

музики. Формування умінь імпровізації вимагає часу, терпіння та вміння розвивати специфічні навички. Аналіз літератури з проблем імпровізації виявив великий інтерес вчених до її специфіки та можливостей навчання даному виду музикування. Вони зазначають, що для успішного процесу формування імпровізації потрібно:

- розвивати слухові навички, оскільки успішна імпровізація вимагає якісного слуху. Для досягнення цього, слід розвивати різні види слуху, вчитися розрізняти інтервали в мелодіях та ритм.
- вивчати гармонію і теорію музики. Осягнення їх основ допомагає ефективніше імпровізувати, дозволяє розуміти структуру творів та більш ефективно використовувати гармонічну палітру в своїй імпровізації.
- опанувати музичний інструмент. Розуміння його можливостей допомагає ефективно імпровізувати. Для цього слід розвивати техніку гри та звукові на інструменті.
- займатися постійно практикою. Імпровізація це вміння, яке можна вдосконалювати через практику. Щоб досягти певного рівня імпровізаційних умінь, потрібно експериментувати зі звуками, створювати свої мелодії. Розпочинаючи з простих імпровізаційних мелодій, важливо поступово збільшувати складність композицій та впроваджувати у них нові елементи.

Отже імпровізація як специфічна здатність з блискавичною реакцією поєднувати духовні та моторні компоненти в єдиний загальний потік розрахована на досить розвинений музичний слух і виконавчу реактивність. Але ступінь довільності дій при цьому може бути різною. Достатньо порівняти людей з полярною слуховою підготовкою. Якщо «слухач» музикує несвідомо, вивільняючи увагу і мислення, його дії стають автоматизованими, а звукові імпульси лише «підігривають» і стимулюють творчу активність. Натомість музиканти із посередніми слуховими даними змушені обмірковувати виконання,

моторні імпульси у них викликані не творчим спонукаючим фактором, а результатом послідовних обміркованих дій.

Як зазначає О. Олексюк, здатність виконавця до імпровізації передбачає високо розвинену культуру мислення, глибокі знання та професіоналізм. У прагненні до краси й досконалості, музична імпровізація стає засобом реалізації духовного потенціалу особистості музиканта-педагога. На думку автора, імпровізація супроводжується спалахами творчої інтуїції, творчої уяви, художнім осяянням. [71, с. 69].

За словами Г. Падалки імпровізація, як практичний метод мистецької освіти, використовується для заохочення до творчої діяльності особистості, формування здатності не тільки відтворити чужий задум, а й виявити спроможність до власних творчих знахідок. Автор зазначає, що педагогічне значення імпровізації ґрунтується на необхідності сфокусувати в необхідний момент творчі сили, максимально активізувати уяву і фантазію. «Імпровізація має характер такого пізнання і творення художніх явищ, де експромт і неочікуваність художнього результату виявляються основними способами. Через це залучення до імпровізації допомагає учням працювати з повною віддачею, напруженою творчих можливостей» [75, с. 193].

Погоджуємося із твердженням науковців стосовно того, що імпровізувати можна навчити кожного учня, але рівень оволодіння вмінням імпровізувати залежить від його здібностей, індивідуальних особливостей тощо. Зокрема Сара Стейлс стверджує, що використання імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки призведе до розвитку творчого потенціалу музикантів-виконавців, формування та вдосконалення умінь і навичок, активізації музичних здібностей, сприятиме розвитку художньо-образного мислення, фантазії, уяви, естетичного смаку, стимулюватиме творчу самостійність та індивідуальне творче самовираження.

У цьому випадку затребуваними стають музичне мислення, здатність людини оперувати інформацією, що допомагає прояснити траєкторію

музикування. Саме мислення споріднює мистецтво імпровізації загалом і гру зі слуху, зокрема.

Цієї точки зору притримуються багато дослідників, зокрема Е. Феранд [117], О. Томпсон [125], та ін. Вони визначають імпровізацію як «мистецтво мислити та виконувати музику одночасно», тобто виконавська свобода вираження більшою чи меншою мірою узгоджується з будь-яким організуючим компонентом - гармонією, формою, ладо-тональною діалектикою та ін. Тому, балансуючи на межі суворості та свободи, гра по слуху (відповідно до їх класифікації - щільно пов'язана чи відносно вільна імпровізація) вимагає від більшості музикантів дисципліни слуху та мислення, акумулювання спеціальних знань, умінь та навичок з різних галузей музичної теорії та практики.

Часто зустрічаються спекуляції щодо обов'язкової спонтанності дій імпровізатора, які зазвичай пов'язані з принциповим нерозумінням психологічної сторони процесу імпровізації. Так само, як і під час навчання мовлення іноземною мовою, спонтанний вибір у процесі живого вербального спілкування - мовна імпровізація - виникає тільки за умов задалегідь напрацьованих артикуляційних автоматизмів, граматично і синтаксично правильного комбінування мовними стереотипами.

Аналогічна ситуація має місце й в музиці. Наприклад, вивчаючи джаз, необхідно попередньо оволодіти мовними стереотипами джазової лексики («ідіомами»), правильними граматичними конструкціями і словниковим запасом стильового напрямку *main stream*. Без цього говорити на даному джазовому діалекті не можливо. Подолання психологічного бар'єру незручності у початкових вправах імпровізації долається завдяки ясною постановкою завдань, достатньою тривалістю цих вправ і послідовністю ускладнення завдань. Обов'язковою властивістю будь-якої імпровізації стає її безперервність.

Формування і розвиток умінь, як відомо, відбувається в результаті навчання. Визначення навчання як передачі знань від педагога до студента широко використовувалося у 1960-70-х рр., але при цьому не враховувалась активність студента як суб'єкта навчання. У традиційній педагогічній літературі

XX-XXI століть навчання найчастіше визначалося як цілеспрямований процес взаємодії викладача і студента, в ході якого відбувається засвоєння знань, умінь і навичок.

У свою чергу формування в науковій літературі розглядається як процес становлення та розвитку особистості. Формування виконавчих дій саме по собі є початковим етапом у навчанні музиканта-виконавця, адже саме раціональна, ефективна організація цих дій створює всі необхідні передумови для відчуття та втілення музики, визначаючи подальше становлення музиканта. Таким чином, початковим етапом вважатиметься будь-який період навчання, пов'язаний із формуванням виконавчих дій, в нашому випадку імпровізаційних. Але найкраще поєднувати цю діяльність з першими уроками засвоєння музичного інструменту, хоча тільки цими уроками процес формування імпровізаційних умінь не обмежується.

Спостереження вчених показують: незважаючи на те, що з віком людина продовжує накопичувати нові навички і трансформувати старі, одного разу вироблені зв'язки вищої нервової системи (те, що ми маємо на увазі під навичками) не зникають, а тільки загальмовуються, продовжують існувати в організмі, і впливають на якість усієї наступної діяльності. Подолати стереотипи свідомості, що склалися, значно важче. Це вимагає додаткових витрат сил і часу, у той час як складність виконавчих завдань у міру продовження занять продовжує неухильно зростати.

Поняття «формування» трактується психологією як «вид розвитку особистості (її дозрівання): зміна психологічної динамічної функціональної структури особистості, але головним чином її збагачення під впливом зовнішніх чинників». Таким чином, формування - це об'єктивний та закономірний процес зміни особистості, зумовлений її розвитком і пов'язаний з появою в структурі особистості якісних новоутворень.

Але на відміну від процесів розвитку, де домінантним є саморух особистості, у формуванні переважає аспект зовнішнього впливу на особистість наприклад, педагогічного. У ході процесу формування особистість виступає

одночасно і як об'єкт впливу, і як суб'єкт скоєної діяльності. Вживаючи поняття «формування» у своїй роботі, ми маємо на увазі перетворення особистості студента в процесі його самореалізації у музично-виконавській діяльності внаслідок педагогічного впливу.

Формування виконавчих дій полегшує сприйняття та відтворення музики, сприяє її швидкому міцному, довготривалому засвоєнню та технічно стабільному, художньо-виразному виконанню. Відсутність сформованих виконавчих дій є причиною механічного, безглузкого відтворення звукового тексту, ускладнює його розучування та запам'ятовування, призводить до безперервного «загравання» виконуваного твору та обертається значними втратами якості виконання під час публічного виступу. Класичні музиканти так звикли грати перед музичним пультом, що вони можуть почувати себе незручно при зміні цієї звички. Навіть коли гравці знають свою музику як свої п'ять пальців. Ця ізолюваність може бути однією з основних причин проблем у комунікації під час музикування.

Формування та розвиток творчого потенціалу студентів сприяє вихованню важливої якості людини - здатності самостійно мислити. Якщо навіть підходити до проблем виховання тільки з вузько-професійної точки зору, то і тоді доводиться визнати необхідність імпровізації для всіх музикантів, адже одним з найактуальніших завдань музичної педагогіки було і заливається виховання музиканта-художника. Тож імпровізація знову стає нічим не замінимою, тому, аби сформувані здібності до імпровізації, потрібно займатися цим видом діяльності постійно.

Для забезпечення ефективного розвитку імпровізаційної діяльності у рамках заявленої нами теми необхідно зробити всебічний аналіз поняття «уміння». Аналіз психолого-педагогічної літератури показав неоднозначність його трактування. Багаторічна дискусія щодо визначення поняття «уміння» досі не виявила однозначної та загальноприйнятої дефініції. Множинність його інтерпретацій тільки підтверджує ту величезну розвиваючу роль умінь, яку важко переоцінити.

Дослідники визначають, перш за все, діяльнісну природу умінь. Вони трактують їх як практичну дію, засвоєний досвід різних видів діяльності, здатність до виконання певних видів діяльності, знання у дії, компонент навички. Така багатозначність терміну не розкриває його головної суті – втілення знань та навичок у реальні дії, тобто їх екстеріоризація. Будучи найважливішою категорією педагогіки та психології, будь-які уміння дозволяють вирішувати поставлені завдання, здійснювати предметні дії.

Незважаючи на варіативність тлумачення можна виділити три групи, що відбивають різні рівні розвитку умінь:

- 1) вміння як знання у дії, що є першим етапом формування навички;
- 2) вміння як спосіб діяльності людини, сплав системи знань та навичок;
- 3) вміння як психічна властивість особистості, внутрішня можливість найбільш успішного виконання діяльності.

Зміст та якість умінь, а також урахування зовнішніх та внутрішніх умов діяльності дозволяє диференціювати їх на прості та складні. Прості (початкові) уміння виключають вторинне осмислення. Часто такі уміння стають початковим ступенем формування навички, тому самостійного значення для майстерності не мають. Але доки прості уміння не сформувалися в навички, йде активна розумова робота. У міру вироблення навички шляхом багаторазового повторення дії активність свідомості знижується. Поділ умінь на найпростіші (початковий рівень оволодіння якоюсь простою дією) і складні (вміння як сукупність дій, здатність усвідомлено виконувати складну дію за допомогою низки навичок) є концептуальною основою для багатьох видів діяльності та різних методик навчання.

Складні (комбіновані) уміння, будучи багатокомпонентними за своєю природою, включають не тільки знання, навички і прості уміння, а й чималу частку творчості. Це дозволяє людині ефективно діяти в нестандартних ситуаціях, а при повтореннях – приймати адекватне рішення, змінювати порядок і способи дії відповідно до реалій обстановки, контролювати себе з метою досягнення найкращого результату. Відтак, зміна зовнішніх та внутрішніх умов

сприяють не тільки подальшому формуванню простих умінь, а й їх трансформації, переростання (через формування навичок) у складні, комбіновані, досконалі.

У нашому дослідженні уміння імпровізації ми відносимо до творчих умінь. Так, Л. Онофрійчук вважає, «що творчі уміння є результатом оволодіння творчими діями за допомогою інтелектуальних, художньо-практичних прийомів діяльності, які передбачають самостійність вирішення творчих завдань, оволодіння спеціальними знаннями та їх практичне застосування. Автор зазначає, що формування творчих умінь людини залежить від її внутрішніх якостей (духовності, естетики, моральності, праці) та духовних якостей (пам'яті, уваги, почуття, уяви, мислення, волі), які формуються через діяльність і творчість.» [73]

У свою чергу О. Олексюк поділяє музичні уміння на дві окремі групи: «загальні (стосовно всіх видів музичної діяльності) і спеціальні (характерні для конкретного виду музичної діяльності). Автор зазначає, що в сучасній музичній педагогіці прийнято розрізняти вміння за видами музичної діяльності: інтерпретація вчителем нового матеріалу та накопичення учнями музично-слухового досвіду, ознайомлення та прикладне застосування знань на основі музики. сприйняття; Самостійно орієнтувати музику учнів з точки зору предмета, що вивчається, самостійно застосовуючи знання.» [72]

Отже, уміння є синтетичною властивістю особистості, що визначає продуктивність, якість і швидкість оволодіння даним видом діяльності. Про уміння можна судити за ступенем оволодіння діяльністю, за майстерністю, швидкістю та легкістю, з якою це оволодіння досягається. Уміння являють собою своєрідний синтез природних та набутих властивостей особистості. Тому можна зробити висновок, що кожному умінню відповідає цілком певна структура особистісних якостей і властивостей.

Для успішного оволодіння людиною тим чи іншим видом діяльності потрібна наявність у неї певної сукупності відповідних особистісних властивостей та якостей творчого характеру. Під поняттям «творчі здібності»

науковці розуміють: надбання людини, засновані на знаннях, уміннях, що перебувають у процесі постійної зміни для успішної реалізації свідомо поставлених цілей діяльності (Е. Мілерян); знання, новий «сплав» умінь, досвіду і творчості. Здібності особистості свідчать про її потенційні можливості успішного досягнення різних цілей, що відносяться до даного виду діяльності. Уміння не тільки проявляється, але й формується в діяльності. В цілому, проблема взаємообумовленості понять «уміння» і «здібність» давно цікавить психолого-педагогічну науку.

У контексті навчання імпровізації уміння розуміємо як дію, що складається з упорядкованого ряду операцій. Вони мають спільну мету і готовність застосовувати їх у варіативних ситуаціях. Враховуючи, що загальним об'єднуючим елементом умінь є дія, а також етапи виконання дій, навчання імпровізацій передбачає:

- дії з первинного засвоєння інформації (рівень початкового теоретичного осмислення);
- дії щодо наступного застосування конкретних знань (рівень виконавського здійснення того, що було попередньо проаналізовано);
- дії щодо засвоєння загальних способів діяльності (рівень вільного музикування з демонстрацією імпровізаторських здібностей).

Ієрархія перерахованих дій (етапів) покликана забезпечити планомірне формування імпровізації як складного, комплексного уміння. Відповідно до численних класифікацій умінь досліджуване уміння відноситься до практичних. Але необхідність самоконтролю та активізації мислення надають цьому поняттю інтелектуальний відтінок, пов'язаний з вирішенням проблемних пізнавальних завдань.

Підсумовуючи вище сказане слід зазначити, що уміння ґрунтуються на наявних знаннях та навичках. «Якість умінь залежить від характеру і змісту знань. Навички та уміння пов'язані з рівнем оволодіння і автоматизацією рухів, ступенем свідомого контролю за їх виконанням. Навички являють собою готовність виконувати практичні і теоретичні дії зі швидкістю, точністю і

зваженістю. Сформовані уміння стають надбанням особистості й умовою набуття нових умінь і навичок.».

Процес формування навички має наступні етапи: ознайомлення з навичкою, усвідомлення її значення; первинне оволодіння нею (часто копіювання і недосконалі рухи); самостійне і більш точне виконання реальних завдань. Важливу роль при цьому відіграє робота над помилками, допущеними студентом у процесі виконання практичних завдань.

Більшість дослідників, вивчаючи співвідношення умінь і навичок, вказують на роль зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, а також їх можливу зміну. Під час зовнішніх умов змінюються або коректуються цілі і завдання діяльності. Зміна внутрішніх умов передбачає, поряд з індивідуальними психофізіологічними змінами людини, оновлення мотивів і знань. Саме зміна умов породжує протиріччя між наявними знаннями, вміннями і навичками, з одного боку, і нової метою діяльності з іншого.

Так, психологи стверджують, що при зміні зовнішніх умов і вирішенні нових завдань провідним видом діяльності стає уміння, тоді як в стабільних умовах функціонують головним чином навички.[80] Уміння, на думку автора, характеризується цілеспрямованістю, поєднанням розумових і практичних дій, та варіативністю способів досягнення мети діяльності. Аналогічної думки дотримуються ряд вітчизняних науковців визнаючи роль умінь у вирішенні нових завдань. Тим самим дослідники підкреслюють роль творчості в уміннях, «коли людина використовує не готові, загальновідомі і типові способи і засоби вирішення завдань, а нові, часом несподівані і навіть новаторські. Відповідно, уміння вимагають не автоматичного, а творчого використання знань і навичок. Все вищесказане дозволяє розглядати навички як складовий елемент уміння, які виявляються ширше навички, тому що передбачають різні варіанти дій і різні умови.» [80]

Як відомо із загальної психології, уміння базуються на наявних знаннях і навичках і функціонально пов'язуються зі знаннями. Якість умінь залежить від

характеру і змісту знань. Навички пов'язані зі ступенем оволодіння і автоматизацією рухів, ступенем свідомого контролю за їх виконанням.

Згідно численних класифікацій умінь досліджуване у даній роботі уміння відноситься до практичних. Але необхідність самоконтролю і активізації мислення в разі нестачі слуху надають цьому умінню інтелектуального відтінка, пов'язаного з вирішенням проблемних пізнавальних задач (Ю. Бабанський, Кріс Джонстон, І. Лернер та ін.). У зв'язку з цим уміння імпровізації відноситься до розряду не лише практичних, а й пошукових.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вчені одностайні в оцінці знань як фундаменту умінь. Відповідно вони трактують уміння як знання в дії. Саме знання, придбані і засвоєні, стають запорукою формування умінь, а також мотивом дії, яка доводиться до рівня уміння. При цьому об'єктивний їх взаємозв'язок за принципом «абстрактне (знання) - конкретне (дія)»: знання передують формуванню умінь, які, в свою чергу, оперують отриманими знаннями. Однак, просте накопичення знань як теоретичної бази не дає бажаного результату без практичної їх апробації. Тільки через уміння і навички знання знаходять своє практичне застосування.

Тому навчання імпровізації в процесі гри на музичному інструменті передбачає освоєння студентом різноманітних дій - одиниць виконавчої діяльності. Будь-які дії - це акт цілеспрямованої теоретичної або практичної діяльності людини, що регулюється поданням її результату, а також умовами та способами досягнення цього результату. Дії виконавця складаються з уявного програмування майбутньої діяльності, її рухового втілення, і слухового контролю за його результатами. Продуктивність музичних занять визначається якістю слухового сприйняття та уявлення, взаємодією слухових та рухових органів, випередженням рухових дій слуховими. Інакше кажучи, музикант повинен «чути» виконувану музику внутрішнім слухом, «чути» клавіші, які відповідають її звучанню, а також попереджати рухи рук діями свідомості під час музичного виконання.

Відомо, що будь-яка функція розвивається тільки в такій діяльності, яка без неї не може здійснитися. Імпровізація, як мистецтво мислити та виконувати музику одночасно, є єдиним видом музично-виконавчої діяльності, який неможливо виконувати поза безперервного слухового передбачення. Без випереджаючого мисленнєвого уявлення майбутнього звучання неможливо переконливо передати зміст навіть найпростішого твору. Ноти – тільки опосередкований засіб, який сприяє усвідомленню музики, але не замінює його. Нотний запис точно фіксує звуко-висотну картину і досить приблизно агогіку та ритм.

Музичний звук потрібно розглядати як найдрібнішу виразну складову інтонаційної структури. Як зазначає Білоусова С.: «Навіть окремий звук, маючи висоту та певне тембральне забарвлення, може сприйматися низьким або високим, легким або важким, згущеним, прозорим, грубим, тихим, ніжним. Тобто, звук є носієм виразності. А якщо врахувати, що звук складається з трьох фаз – початку (атаки), продовження і закінчення – стає зрозумілим, що кожна з них може відображати безліч характеристик.» [15 с. 2]

Акцентована атака збуджує увагу і провокує емоційні реакції, тоді як м'яка атака, навпаки, створює відчуття спокою. Зменшення тривалості звуку призводить до розслаблення, особливо при тихому закінченні, тоді як збільшення інтенсивності у другій фазі може викликати напруження. Навіть вимова звуку в період пауз наповнена інтонаційним забарвленням, оскільки вона має певні звукові відтінки, що враховують лад, гармонію і, що найважливіше, часове навантаження.

Практичне оперування звуковим матеріалом – це найпростіша імпровізація, гра зі звуками, засвоєння за клавіатурою інтервалів, акордів, виконання каденційних, сиквенційних послідовностей та модуляцій. Розглядаючи взаємозв'язок між рухово-технічними операціями та художньо-образною сферою С. Науменко зазначає, що «не лише слух та естетична свідомість впливають на рух, але і рухи, у свою чергу, розвивають і вдосконалюють, видозмінюють свідомість, утворюючи нерозривну

психофізичну єдність у музично-виконавській діяльності. При цьому початковим елементом виконавського акту залишається всеж-таки подання внутрішньо слухової сфери» [97].

Цікаву та теоретично обґрунтовану концепцію виконавських дій висунув К. Мартінсен, який радикально переосмислив традиційне навчання у музичному виконавстві. Педагог звернув увагу на те, що найефективніші виконавські дії відрізняє здатність відчувати перш за все звукову мету як у свідомості, так і на клавіатурі. Він називає її «комплексом вундеркінда». Цитуючи історичні джерела К. Мартінсен говорив: «..Юний Моцарт почав освоювати музику з рухової розрядки слухових вражень, нагромаджених у його сприйнятті. Слухаючи гру сестри, трирічний малюк самостійно шукав на клавіатурі місце тих звуків, які хотів почути, підбираючи знайомі мелодії. Як тільки з'являвся в його слухові сфері якийсь звук, він уже знав, де його знайти на грифі інструмента. Спрямованість слуху на звукову мету на клавіатурі, задалегідь чутна клавіша пояснюють ту легкість, з якою вундеркінд-початківець майже миттєво освоює музичний інструмент і володіє ним з невимушеністю, з якою співають птахи». [63]

Зразком для будь-якого навчання гри на музичному інструменті, на погляд К. Мартінсена, є психічний комплекс мови. Глухі від народження діти, незважаючи на наявність мовних м'язів, залишаються німими, оскільки розвиток мовлення починається зі слухового центру. Завжди призначення та ціль визначаються уявним відчуттям, моторика тільки підпорядковується або пристосовується через повторні спроби до наміченої відчуттям мети. Освоєння нотної грамоти зберігає послідовність дій, відповідну «комплексу вундеркінда», тільки тепер вона випереджається дією зорової сфери. Ноти не повинні мати жодного відношення до пальців, до фізичної дії, це подразник, сигнал, що викликає бажання почути певні звуки. Виховання виконавця-інструменталіста необхідно будувати таким чином, «з середини на зовні»: «Первинним... завжди має бути правило: від слуху - до пальців, точніше, від звуко-творчої волі – до клавіш» [63, С. 113].

Ключовим чинником у процесі формування умінь імпровізації стає професійна готовність до виконавської діяльності, яка включає в себе, «з одного боку, психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну і практичну підготовку». Виконавську майстерність М. Давидов визначає як «вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову, інтерпретовану, одухотворену, емоційно яскраву, артистичну, співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні. Вона включає весь комплекс слухо-моторних і психологічних даних, конкретних навичок та вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі актуалізації творчого процесу інтерпретації музичного твору» [38, с.78].

Згідно з поглядами М. Давидова, виконавська майстерність включає два блоки елементів техніки володіння інструментом: 1) загальна психо-фізіологічна картина слухо-моторних дій (орієнтування, контактування з клавіатурою чи струнами, дотикові (тактильні) відчуття, форми рухів, координація); 2) комплекс виразально-інтонаційних засобів (ритмо-рух, акцентування, штрихова техніка, динаміка процесу гри), які реалізуються у виконавському процесі [38, с.43].

Виконавська діяльність в контексті нашого дослідження розглядається як цілеспрямований процес формування спеціальних виконавських умінь і навичок, художньо-виконавського досвіду, естетичних цінностей та мистецьких знань. Даний процес зорієнтований на практичну реалізацію фахово-творчих можливостей майбутнього викладача баяна-акордеона.

Фахова підготовка баяністів-акордеоністів забезпечується комплексом дисциплін виконавського спрямування, (основний музичний інструмент, оркестровий клас, ансамблеве виконавство), метою якої є розкриття природних здібностей та їх подальший розвиток у художньо-виконавській та педагогічній діяльності. Завданням інструментально-виконавської роботи стає розвиток музично-творчих здібностей студента (музичного слуху, пам'яті, відчуття метро-ритму, мислення, фантазії, уяви та ін.); вивчення стильових особливостей зразків світової та вітчизняної інструментальної музики (класика, модерн, джаз, та ін.); формування грамотності, креативності, артистичності,

стилістично вірно виконувати сольну інструментальну програму; розвивати самостійність, здатність до самоаналізу; набуття досвіду концертмейстерської роботи, гри в ансамблі, оркестрі.

Розглядаючи специфіку творчої роботи у виконавській діяльності, підпорядкованої завданням художнього осмислення музичного образу, не можна забувати про проблему його конкретного втілення на інструменті, іншими словами, єдності художнього і технічного. Принцип єдності художнього і технічного сприяє найбільш яскравому втіленню емоційно-змістовної сторони і повнішому розкриттю творчих якостей виконавця. В процесі музикування художньо-образна сторона і рухові завдання повинні бути ясно усвідомлені студентом для становлення і вдосконалення виконавських навичок, відпрацювання найбільш раціональних прийомів і способів виконання в рішенні музично-технічних завдань.

Виконавська майстерність включає досконале володіння технікою виконання, але аж ніяк нею не обмежена: основою виконавської майстерності є розкриття музичного змісту. Технічна готовність і вміле володіння виконавськими навичками повинні знаходитися у відповідності зі здатністю виконавця відчувати, виражати думки. Виконавська техніка – річ небезпечна, якщо вона набагато випереджає думку і почуття, а часто замінює їх, тоді техніка стає ремісництвом, і по суті нікому не потрібна. Техніка повинна визначатися музичною ідеєю, що вимагає самовираження, в цьому основа виконавської майстерності. Технічна сторона виконання - швидкість, сила, точність, впевненість гри, захоплюючи увагу багатьох слухачів, часто витісняє те, що є головним в інструментальному виконавстві, мистецтво задушевного і виразного співу на інструменті. Техніка виконання є засобом, за допомогою якого музикант може вільно музикувати, не акцентуючи увагу на технічних складнощах.

Попереднє уявлення майбутнього звучання визначає також якість технічної, рухово-моторної сторони втілення музики. Як зауважував М. Давидов, щоб навчитися рухам потрібно опанувати потрібний план, потрібну картину мозкового збудження [38, С. 30]. Початківці у навчанні зазвичай зосереджуються

на супутніх виконанню посередніх ланках - рух рук, пальців, що порушує природний перебіг фізіологічного процесу та гальмує вироблення досвіду. «Дивись у ціль - таке перше правило при будь-якій роботі, перша передумова успіху в ній. Стосовно інструментального виконання це означає: слухай у думках ту музику, яку збираєшся виконати, уявляй собі те звучання, яке хочеш відтворити, і лише тоді, коли музикант йде весь у мелодію і не стежить за рухами рук, лише тоді навичка швидко починає вдосконалюватись».

Схожі думки висловлював В. Протопопов, говорячи: «Слухові відчуття є вирішальним фактором у виконавській діяльності. Потрібно навчити студента слухати музику яку він виконує. Перед тим як твір прозвучить на інструменті, музикант повинен знати які засоби необхідні йому для передачі змісту п'єси. В його свідомості повинен сформуватися образ у вигляді звукових уявлень – це коло завдань, які відносяться до внутрішнього слуху. Звукові уявлення потрібно перенести на інструмент і зовнішнім мисленням здійснюється контроль відповідності запланованого та сформованого внутрішнім слухом образів. В цей момент повинен і виконувати і слухати одночасно. Саме вміння перенести свої слухові уявлення на інструмент – є найважливішим фактором у художньо-виконавській практиці виконавця».

Формування умінь імпровізації на різних музичних інструментах має свої особливості. Зокрема баян-акордеон має ряд специфічних характеристик, які необхідно враховувати у процесі музично-виконавських дій. Серед таких особливостей є: вертикальне положення інструменту, обмежене візуальне охоплення правої клавіатури та повна відсутність огляду лівої, що зменшує позитивний вплив на зорове сприйняття, (мал.1.1) асиметричне звучання двох клавіатур, біфункціональність лівої руки, що вимагає м'язового тону і водночас «вільної» руки.

Гра на будь-якому інструменті пов'язана із створенням систем умовно-рухових рефлексів, звертає увагу на те, що коли нотний знак сприймається як позначення клавіші, місця на грифі, утворюються візуально-рухові рефлекси, а коли нота викликає в слухові уяві звуковий образ — слухо-рухові.

Аплікатурна орієнтація передбачає всебічне розуміння баяністами-акордеоністами співвідношення ладу і гармонії, що органічно поєднується з порядком розташування пальців на клавіатурі та координацією рухів під час гри. Тому першим кроком у визначенні орієнтації є запам'ятовування положення клавіш у ряду відносно основного трирядного комплексу обраної клавіатури. В процесі імпровізації важливим є швидка взаємодія слухових образів та рухових рефлексів. Для відпрацювання м'язового відчуття необхідних відстаней та аплікатурно – слухового орієнтування корисною є вправа переміщення пальців по клавішах, чітко уявляючи інтервали та акорди, корисна для розвитку необхідної дистанції та м'язового відчуття. Ця вправа активізує уяву виконавця і сприяє зосередженню на найважливіших напрямках — відстані та просторових співвідношеннях, а також передбаченні висоти, динаміки та інших засобів виразності.

Для баяніста-акордеоніста важливо добитися єдності штриха за допомогою постійного слухового контролю та однакового туше. Дуже важливо навчитись натискати пальцем на клавіатуру з однаковою силою, незалежно від динамічних змін. Натискання клавіатури баяна-акордеона не впливає на динаміку звуку, тобто в процесі гри фортісімо і піанісімо застосовується однакове зусилля пальців, а сам звук залежить від міховедення, тоді як на фортепіано швидкість завжди ускладнюється потребою витратити більше чи менше зусиль, залежно від динаміки. Як уже згадувалося, у випадку з баяном-акордеоном штрих є єдиним засобом виділення одного голосу на тлі різноманітних гармонічних фігурацій. Звідси впливає необхідність розвивати штрихову незалежність.

Авторський задум часто вимагає якісного звучання мелодії на тлі акомпанементу. На інших інструментах цього можна досягти завдяки динамічному зіставленню мелодії та акомпанементу, а на баяні-акордеоні - лише завдяки зіставленню штрихів і ритмів. У п'єсах, що вимагають виразного звучання в правій руці і прозорій мелодії на тлі акомпанементу, бас слід грати на *non legato* або *staccato*, мелодію - на *legatissimo* і так далі, відповідно до

конкретного художнього образу. Іншими словами, акордеоніст повинен володіти навичками коригування рухів рук для того, щоб правильно реалізувати авторський задум.

Характерні особливості виконання на баяні-акордеоні представлені на мал.1.2



Мал. 1.2 Характеристики виконання на баяні-акордеоні.

Отже, техніка баяніста-акордеоніста є складним рухово-координаційним комплексом, в який входять:

- Координація характеру рухів. Прикладом є виконання поліритмії, різних штрихів у багатоплановій фактурі на одній або обох клавіатурах.
- Координація зусиль (наприклад, ведення міху і роботи пальців на клавіатурах), різних щодо витрати мязової енергії.

- Координація всього комплексу музично – виконавських рухів з емоціями або психомоторна координація.

Зайві рухи, скутість і загальна психічна та фізична ригідність означають, що бракує простої координації м'язово-рухового апарату. Не секрет, що музика як вид мистецтва і спосіб творчого самовираження передбачає, перш за все, наявність належних здібностей.

Теоретичний аналіз різних підходів до проблеми з'ясування механізмів процесу музичної імпровізації дозволив зробити наступні висновки:

- тактильно-рухові реакції під час створення музичної імпровізації відбуваються тільки у поєднанні з образним і слуховим уявленням;
- створення окремих ланок у процесі музичної імпровізації може відбуватися як на свідомому, так і на несвідомому (сенсорному та субсенсорному) рівнях;
- однією з ключових умов створення музичної імпровізації є взаємозв'язок між слуховою виразністю та моторною підготовкою рук, тобто слуховими та моторними навичками;
- сенсорно-моторна антипатія формується двома шляхами: від слуху до моторики і від моторики до слуху.

Значення виконавчих дій полягає у тому, що їх формування полегшує сприйняття та відтворення музики, сприяє її швидкому і міцному, довготривалому засвоєнню та технічно стабільному, художньо-виразному виконанню. Відсутність сформованих виконавчих дій є причиною механічного, безглузлого вимовляння звукового тексту, ускладнює його розуміння та запам'ятовування, призводить до безперервного «загравання» виконуваного твору та обертається значними втратами якості виконання за умов публічного виступу.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що правильна організація навчально-виховного процесу дає змогу кожному студенту оволодіти майстерністю імпровізації. Безумовно, залежно від ступеня його обдарованості, досягнутий рівень кожного студента буде різним. Деякі студенти можуть

оволодіти цим мистецтвом цілком професійно, інші, не досягнувши високого рівня, будуть здатні грамотно викладати музичну ідею, імпровізаційно розробляти матеріал, оволодівати прийомами виконавської майстерності, специфічними для даного жанру. Зміст і структура імпровізаційних умінь баяністів-акордеоністів в умовах фахового навчання будуть розкриті в наступному розділі.

Висновки до першого розділу.

На основі аналізу наукових джерел визначена основна дефініція нашого дослідження «імпровізація» і розкрита роль музичної імпровізації в сучасному інструментальному виконавстві. Науковцями вона характеризується як специфічний художній прийом виконавця, що виявляється у нестандартному творчому мисленні відносно вільної інтерпретації та вільного виконання.

Здійснено ретроспективний аналіз поняття «імпровізація» та його розуміння в різні часи, показано, що протягом всього розвитку музичного мистецтва покоління музикантів-композиторів приділяли велику увагу питанням, пов'язаним з мистецтвом імпровізації. Здатність імпровізувати стала відмінною рисою усіх видатних митців минулих часів. У багатьох з них вона виявлялась у різних видах музичної діяльності. Завдяки цьому музична імпровізація в процесі свого становлення сформувалася у складну систему з різноманітними жанрами, стилями і напрямками.

Визначено роль музичної імпровізації та її засобів у сучасному інструментальному виконавстві. Сьогодні імпровізація у музичному виконавстві розглядається як специфічний художній прийом виконавця, що виявляється у нестандартному творчому мисленні, відносно вільній інтерпретації та вільному виконанні. У музичній практиці ХХ столітті професійна імпровізаторська творчість виявляється у різних видах і формах.

У баянно-акордеонному музикуванні всі види імпровізації взаємопов'язані й утворюють певну ієрархію. Розглядаючи в контексті імпровізації такі види

практичної інструментальної діяльності як гра на слух, читання нот з листа, транспонування, гру на слух було визначено особливим видом художньої творчості та інструментального імпровізування. В процесі гри на слух активно задіяні всі складові слуху, які сприяють поєднанню фізичних дій зі слуховою увагою. Відповідно гра на слух розглядається з двох сторін: як власне рухомоторний акт і виконавський процес, націлений в результаті на вироблення практичних умінь імпровізації.

У світлі загального методологічного підходу гра на слух знаходиться у центрі концепції «людина, яка музикує». При цьому науковці декларують важливість використання практичних форм музикування, активне долучення до музики не тільки через інтерпретацію, а й через імпровізацію — самовираження особистості через «мистецтво творчості», оскільки кожній людині від природи притаманне прагнення бути не лише спостерігачем, а й активним учасником музичного процесу. Вільне музикування охоплює такі види художньої творчості як імпровізація, композиція, читання нот з листа, підбір на слух тощо.

Доведено, що інструментальне музикування, перебуваючи в руслі загальної професіоналізації ігрових умінь і навичок, засновано на функціонуванні основних спеціальних здібностей — емоційно сприймати звуковисотність, відчувати і відтворювати ритм, довільно оперувати музично-слуховими уявленнями. За сприятливих педагогічних умов відсутність природної здатності грати на слух можна компенсувати виробленням відповідного уміння.

Виявлено, що під час гри на слух особливо важливим стає слуховий самоконтроль, який відображує процесуальність та спрямованість дій виконавця. В процесі гри на слух створюються якісні умови для осмислення внутрішньо-слухового подання та відтворення звукової палітри, що активізує навички слухового самоконтролю. Музикування без нот створює унікальну можливість активізувати не тільки слухові та рухові ресурси, а й стає засобом вивчення закономірностей живої музичної мови за допомогою їх усвідомлення.

Використання звукових образів у процесі імпровізації пов'язано з усвідомленням їх тональності, темпу, фактури конкретного музичного матеріалу.

Спираючись на численні психолого-педагогічні наукові розробки автором доводиться, що музично-слухові навички стають інструментом роботи і надають реальний вплив на виконавський процес лише за умови повного оволодіння ними. Досконале засвоєння цих навичок передбачає вільне їх використання у будь-якому вигляді виконавчої діяльності під час гри по слуху, по нотах у максимально можливому темпі під час виконання завдань будь-якої складності. При цьому активність мислення музиканта, який грає на слух, стає запорукою майбутнього автоматизму виконавських навичок, оскільки відкриває шлях до формування здатності гармонійного орієнтування на основі слухового контролю. Сформовані навички гри на слух сприяють розвитку імпровізаційних умінь, творчої фантазії і мислення, виконавської техніки, пам'яті музиканта.

У контексті сучасних наукових досліджень доведено, що імпровізаційні уміння складається з упорядкованого ряду операцій. Вони мають спільну мету і готовність застосовувати їх у варіативних ситуаціях. Враховуючи, що загальним об'єднуючим елементом умінь є дія, а також етапи виконання дій, навчання імпровізацій передбачає: дії з первинного засвоєння інформації (рівень початкового теоретичного осмислення); дії щодо наступного застосування конкретних знань (рівень виконавського здійснення того, що було попередньо про аналізовано); дії щодо засвоєння загальних способів діяльності (рівень вільного музикування з демонстрацією імпровізаторських здібностей).

Узагальнюючи думки і теоретичні твердження різних дослідників, пропонується розглядати процес імпровізації як створення нового музичного матеріалу безпосередньо в процесі виконання, який стає актом творчості.

Враховуючи ці характеристики у дослідженні зазначено, що складність формування імпровізаційних умінь у процесі інструментального навчання полягає у всіх її проявах – музично-слуховому і рухово-моторному. Відповідно заняття в інструментальному класі створюють унікальні можливості для розвитку і формування у молодих виконавців імпровізаційних умінь.

Теоретичний аналіз різних підходів до процесу музичної імпровізації дозволив зробити наступні висновки: тактильно-рухові реакції під час створення музичної імпровізації відбуваються тільки у поєднанні з образним і слуховим уявленням; створення окремих ланок у процесі музичної імпровізації може відбуватися як на свідомому, так і на несвідомому (сенсорному та субсенсорному) рівнях; однією з ключових умов створення музичної імпровізації є взаємозв'язок між слуховою виразністю та моторною підготовкою рук, тобто слуховими та моторними навичками; сенсорно-моторна антипатія формується двома шляхами: від слуху до моторики і від моторики до слуху.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що правильна організація навчально-виховного процесу дає змогу кожному студенту оволодіти майстерністю імпровізації. Деякі студенти можуть оволодіти цим мистецтвом цілком професійно, інші будуть здатні грамотно викладати музичну ідею та оволодівати окремими імпровізаційними прийомами, але навіть такий рівень сформованих умінь допоможе студентам набути більшої майстерності у виконавській діяльності.

РОЗДІЛ II.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1 Зміст і структура імпровізаційних умінь в системі фахової підготовки.

Фахова підготовка виконавців-інструменталістів є одним із важливих напрямів професійного навчання і становлення музиканта. Вона засновується на принципах єдності теоретичного, технічного та художнього розвитку в процесі навчання. Під час навчання студенти долучаються до музичної культури, виконавських традицій, художньо-естетичних цінностей, набувають загально-естетичних і професійних знань, у них формуються професійні уміння і компетентності.

В попередньому розділі ми детально розглядали питання важливості музичних здібностей, уміння мислити, тобто все те, що має поєднувати в собі музикант для успішної діяльності. Але й слід не забувати, що для успішної реалізації потенціалу музиканта, окрім здібностей потрібні також практичні уміння, іншими словами для яскравої імпровізації потрібна хороша інструментально-виконавська підготовка.

Ефективність здійснення професійної діяльності буде залежати від того наскільки грамотно і збалансовано сформовані структурні компоненти. Тому дослідження процесу формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона вимагає чітко розробленої структури цих умінь. При цьому слід враховувати досягнення сучасної психології та педагогіки, а також особливості навчання студентів у вищих мистецьких навчальних закладах.

Обґрунтування у попередньому розділі сутності умінь імпровізації, гри на слух, а також можливості формування цих умінь у процесі фахового навчання майбутніх викладачів баяна-акордеона дозволяють визначити зміст та структуру імпровізаційних умінь та її компоненти, які розкривають сферу особистісних якостей такого музиканта. Ми вважаємо, що структура імпровізаційних умінь

майбутніх викладачів баяна-акордеона має складатися з таких компонентів: мотиваційно-емоційного, аналітичного, психомоторного та креативного.

Розглянемо визначені компоненти докладніше. Загальні положення педагогіки декларують, що мотивація є внутрішнім поштовхом до навчальної діяльності. Мотиваційна система людини відіграє певну роль у регуляції її діяльності та поведінки. Відповідно, мотивація визначається як свідоме або несвідоме спонукання до діяльності, а також як діяльність, що здійснюється в даній ситуації для отримання впливу на «матеріальний або ідеальний суб'єкт/об'єкт, на який спрямована діяльність».

Мотиваційну сферу людини досліджували не тільки психологи а й педагоги. В контексті педагогіки, мотивацію розглядають як систему стійких мотивів, організованість та стійкістю цілісністю, спрямовану на досягнення певної мети. Так, на думку О. Дем'янчука, «мотив сам формується в процесі вдосконалення учнями дій, усвідомлених суперечностей, що виникли між пізнавальною потребою і можливістю її задоволення своїми силами» [39, с. 11].

Основою мотиваційної сфери людини є потреби, які визначаються як динамічно-активні стани особистості, залежні від конкретних умов існування і спонукають до дії з метою усунення цієї залежності. Вчені вважають, що потреби є головним джерелом розвитку особистості. Пізнаючи і переживаючи вроджені, матеріальні або духовні потреби, людина відчуває певну мотивацію до активності, за допомогою якої вона намагається задовольнити ці потреби. Успіх будь-якої діяльності залежить від вольових якостей, серед яких науковці виділяють: цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, самостійність та ретельність.

У системі музичного навчання мотиваційно-емоційний компонент спрямовує студента на творче музикування. Мотивація стає своєрідним імпульсом для творчої діяльності, афективно-вольовою готовністю до створення творчого продукту в процесі імпровізації. Мотиваційно-емоційний компонент активізує вольові зусилля, емоційну захопленість до творчості,

емоційне переживання та реалізацію власних творчих задумів у процесі імпровізації.

Слід зазначити, що формування умінь імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки баяністів-акордеоністів вимагає від музиканта значних вольових зусиль. У свою чергу воля виконує у діяльності спонукальну та гальмівну функції. Ці функції взаємопов'язані між собою і розкриваються під час спрямування на активні дії. Кінцевим результатом виховання волі стає високий моральний розвиток особистості.

Потрібно також констатувати, що музика має емоційну природу і пізнається крізь призму емоцій та почуттів. Тому професійна мистецька діяльність не можлива поза емоційним осягненням та переживанням. Так, В. Роменець наголошував на важливості емоційного компонента в діяльності музиканта, стверджуючи, що творчий пошук не може існувати поза емоційного напруження.

У студентів в процесі музично-виконавської діяльності з'являється багато труднощів різного характеру. Уміння їх долати, не зупинятися на досягненні наміченої творчої мети багато в чому визначає успіх імпровізаційної майстерності. Такий цілеспрямований розвиток емоційної сфери музиканта стає важливим для формування творчих інструментально-виконавських й, зокрема, імпровізаційних дій. Таким чином, потреба в самореалізації, адекватній самооцінці, впевненість у собі і своїх силах, включення в імпровізаційну діяльність вищих мотивів та цінностей стає основою мотиваційно-емоційного компонента у відповідній структурі.

Наступний, аналітичний компонент характеризується здатністю до музично-теоретичного аналізу імпровізаційних складових, слухового аналізу музичної інформації, можливістю планувати майбутню імпровізацію та коригувати її перебіг під час творчого музикування, здійснювати рефлексивний аналіз власних творчих дій.

Зазначимо, що аналіз – це завжди уявне дослідження об'єкта з точки зору його змісту. Суть аналізу полягає в тому, щоб побачити об'єкт як цілісну

систему, в якій усі символи об'єднані в універсальне ціле. Тому основною метою аналізу є виявлення відношення між символами в системі, яке є вихідним для решти відношень.

За допомогою аналізу можна визначити та вивчити різні характеристики предмета або явища, адже він стає невід'ємною частиною будь-якої поведінки, в якій суб'єкт когнітивно і практично взаємодіє з навколишнім середовищем. Зазначимо, що в сучасному філософському словнику когнітивний розвиток представлений як розвиток усіх видів розумових процесів, таких як сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява та логіка. [90 с.198].

Отже, на основі практичної діяльності розвивається здатність аналізувати будь-який матеріал на операційному концептуальному рівні. З педагогічної точки зору, аналіз визначається як уявне або фактичне розкладання цілого на його складові частини.

З цих позицій розглянемо думки сучасних педагогів-музикантів. Так, Т. Панасенко вважає, що в музичному мистецтві аналіз можна розглядати як диференційно-цілісне сприйняття музичного образу та його подальший розвиток. Дослідниця також зазначає, що значення аналізу в музично-інтелектуальній діяльності є дуже важливим. Свідченням цього є формування аналітичної системи засвоєння музичного матеріалу в процесі професійної підготовки музиканта.

За словами В. Паламарчук, теоретична підготовка фахівця з постійним аналізом музичних явищ безпосередньо впливає на практичну діяльність, в процесі якої відбувається вдосконалення та розвиток знань. Схожої думки дотримується і Ю. Рагс, стверджуючи, що слуховий аналіз є основою для нових емоційних відкриттів, сприяючи поглибленому розкриттю художньої сутності твору. Саме тому кожен музикант потребує вільної слухової орієнтації, а також уміння чути та сприймати музичну матерію в сукупності її елементів.

Наступний, психомоторний компонент у нашому дослідженні характеризується здатністю до продуктивної і творчої музичної діяльності, умінням розкривати творчі здібності майбутнього викладача баяна-акордеона в

процесі активного імпровізаційного музикування, творчим застосуванням теоретичних знань та творчої комунікації.

Відомо, що всі прояви мозкової діяльності так чи інакше зводяться до м'язового руху. Відповідно рухова дія є засобом пізнання, причому найбільш достовірним. Рефлекторні закінчення моторних ланок здійснюють рухове моделювання сприйманих об'єктів, що сприяє побудові образів цих об'єктів у свідомості. Око, яке оглядає предмет, рука, яка доторкається до його форми, створюють мив би м'язовий зліпок фізичних властивостей предмета, відбиваючи його в нашій пам'яті. В свою чергу, багаторазове моторне відтворення певних уявлень в свідомості викликає попередню готовність рухових органів до виконання майбутніх процесів.

Моторний елемент має на увазі комплекс професійних виконавських умінь і навичок, які дозволяють музиканту пристосувати свій виконавський апарат (на основі регуляції його м'язового тону) до різних ладо-тональних, фактурно-жанрових стилів музики з урахуванням її просторово-часових умов. Сенсорний елемент передбачає психологічну готовність музиканта до реалізації внутрішньо-слухових уявлень, активного використання різних видів самоконтролю, уміння імпровізації. Це система усвідомлених виконавських (психомоторних) дій, яка забезпечує ефективне практичне застосування музично-теоретичних знань в умовах активізації слухового самоконтролю.

Слухові уявлення, тобто звуковий образ, що виникає між зоровим сприйняттям і руховим втіленням нотного тексту, включає миттєві реакції слухо-рухових рефлексів. За відсутністю подібної зорово-слухової координації ноти перетворюються у додаткову проміжну ланку, яка перешкоджає сприйняттю музики. Ще на початку минулого століття М. Назаренко звертав увагу на необхідність слухових, а не рухових відносин між нотою і клавішею, звертаючи увагу також на багато інших джерел [67 с.66]. Музичний слух і моторика не тільки повинні бути досить розвинутими кожен окремо, але й бути скоординованими між собою, причому слух повинен відігравати провідну роль.

Музиканти-виконавці й педагоги відзначають, зокрема, що між рукою та слухом встановлюється зворотний зв'язок, оскільки не тільки слухове подання викликає відповідне налаштування руки на необхідні дії, але й налаштування руки, у свою чергу, допомагає відчутти, конкретизувати потрібне уявлення. Ігрові відчуття руки стають для музиканта мов би додатковим органом слуху. Одного дотику до клавіші достатньо, щоб викликати у свідомості точну висоту звуку.

Сприйняття музики потребує багаторазового відтворення. Важливим засобом формування технічних навичок, способом автоматизації виконавських рухів також є повторення. Здавалось би, що кількість повторень повинна забезпечити безпроблемне оволодіння матеріалом, проте насправді цього не відбувається. Чим більше задіяна мозкова активність, тим швидше настає втома; це відбувається тому, що під час однакового навантаження на м'язи і мозок почуття втоми спочатку виходить не від м'язів, а від мозку. Нерв, що збуджує той чи інший м'яз, стає слабкішим під впливом постійного тиску.

Теоретично пальці руки звичайної людини здатні виконати до двадцяти п'яти рухів за секунду, що вже перевищує здатність свідомості чути вилучені звуки окремо. Відтак поняття «хороші руки» можна розглядати як поєднання деякого фізіологічного мінімуму з особливими властивостями психіки та слуху. У зв'язку з цим видатний виконавець Ф. Бузоні, який не знав, на думку сучасників, технічних обмежень, зробив такий висновок: «Вища техніка музиканта зосереджена у мозку» [20, С. 159].

Останній компонент – креативний – у нашому дослідженні розглядається в якості творчого процесу. Він характеризується здатністю до продуктивної творчої музичної діяльності, до розкриття творчих якостей музиканта-виконавця в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Вивчаючи процеси творчості, А. Маслоу стверджував, що «творчість – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження»; на думку вченого, здатність до творчості є вродженою («дерева дають листя, птахи літають, людина творить»), вона закладена в кожному і не вимагає спеціальних талантів, тому творчими можуть бути і домогосподарки, і бізнесмени, і

професори. Проте здебільшого люди втрачають цю здатність у процесі «окультурення» і цьому значною мірою сприяє офіційна освіта [64. с.20].

Ще один дослідник психології творчості, К. Роджерс вважав, що життя людини та сприйняття світу є безпосередньо творчим актом. Він вважаву творчість універсальним явищем, що присутнє в будь якій сфері людської діяльності. При цьому він зазначав: «Отримавши освіту, ми зазвичай стаємо конформістами зі стереотипним мисленням, людьми із «закінченою освітою», а не вільними, творчими і оригінально мислячими людьми».

За останні десятиліття широкої популярності набули праці психологів Дж. Гілфорда, Ф. Джексона, Дж. Гетцельса, П. Торренса, які істотно розширили розуміння творчості. Це, в свою чергу, призвело до створення перших наукових тестів на дослідження креативності (англ. To create - творити, створювати) і творчих здібностей. У своїх працях вчені, досліджуючи здібності людини до творчої діяльності, пов'язують їх з особливостями мислення. Так, відомий американський психолог, який займався проблемами людського інтелекту, Дж. Гілфорд встановив, що «творчим особистостям властиве так зване дивергентне мислення. Такий спосіб мислення характеризується наступними основними особливостями: швидкістю, гнучкістю, оригінальністю, закінченістю»[119].

Інші психологи розглядають "перцептивні здібності особистості, яка володіє творчим потенціалом" як вияв креативності. Ці здібності проявляються у високій концентрації уваги, великій чутливості, сприйнятливості та в інтелектуальних проявах, таких як інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, глибокі знання, характеристики особистості та мотивація. Наприклад, вони стверджують, що креативність - це не лише здатність до виконання діяльності на вищому рівні, але й до її трансформації та розвитку. Такі творчі здібності вони розглядають не як окремий, автономний вид здібностей, що виявляються в якості окремої модальності, а як здатності, характерні для будь-якого виду діяльності.

Підкреслимо, що мистецтво є вільною творчістю, яка дає людині відчуття свободи в міру набуття нею професіоналізму. Виконавець, набуваючи певний багаж знань, звільняється від чужої творчої манери, стає вільним художником.

Коло образів, явищ, думок і почуттів, втілених у музиці, складає зміст музичного твору. Засобом втілення музичного змісту є музична форма. Вона розуміється нами як композиційний план, як певні закономірності структури музичного твору, а, особливо, як цілий комплекс музичних засобів виразності та певної послідовності викладу музичного матеріалу. Обов'язок виконавця полягає в тому, щоб віднайти в цих матеріальних даних духовну сутність твору і передати її слухачам.

Якщо мислення сприймається як психологічний процес пізнання, котрий стає відкриттям об'єктивно нового знання з розв'язанням завдань і творчим перетворенням дійсності, то музично-творче мислення допомагає виконавцю зрозуміти, осмислити музичний твір, його стиль, особливості музичної мови, сприяє вільному оперуванню різними музичними образами, дозволяє детально проаналізувати все різноманіття виразних засобів і визначити їх за необхідності самостійно. На творчому рівні музичного мислення виконавцем вирішуються завдання інтерпретації музичного твору: від відтворення композиторського задуму до створення власного трактування. Крім того, музично-творче мислення лежить в основі таких виконавських умінь як варіювання мелодії, імпровізація і композиція.

Творчість не є долею обраних, вона виростає з народних традицій та імпровізацій. Ми вважаємо, що починати імпровізувати потрібно з того моменту, як тільки у музиканта накопичиться деяка кількість слухових вражень. Ми також переконані, що пісенна творчість є найбільш дієвим способом для розвитку імпровізаційних умінь майбутнього педагога-інструменталіста. Наша мета зводиться не до того, щоб студенти в процесі навчання створювали оригінальну музику і ставали композиторами, а до того, щоб викликати і виховувати у них музично-творчий інстинкт.

Однією з унікальних і корисних форм виконавської творчості є імпровізація. Будучи важливим аспектом професійної підготовки музиканта за наявності природних задатків, вона нерідко вимагає усвідомлених виконавських зусиль, спонукає музиканта до активної слухової і розумової діяльності.

Розвиваючий ефект імпровізації визнається і теоретиками, і практиками музичного мистецтва: необхідність активного включення всього організму в таке вільне (тобто без нот) музикування стає ідеальним випадком, здатним сформувати цінні професійні якості в максимально сконцентрованому вигляді. Але формування креативного компоненту передбачає насамперед розвиток здатності до самостійної творчої інтерпретації музичного твору та музично-творчого мислення, що стає одним із основних способів розв'язання цього завдання.

Ми погоджуємося із твердженням М. Єсіної стосовно того, що будь-який прояв творчих здібностей у навчальній діяльності залежить від вроджених властивостей особистості. Він проявляється у її нейрофізіологічній сфері, індивідуальних особливостей психологічних процесів особистості, індивідуальних творчих здібностях, а також вродженому таланті, досвідних навичках, сформованості сенсорної та моторної організації рухової сфери, особистісною спрямованістю на творчу діяльність. Для наочності компонентну структуру умінь імпровізації представимо у табл. 2.1

Таблиця 2.1

Компоненти	Характеристика компонента
мотиваційно-емоційний	Мотиваційно-емоційний компонент характеризується спрямованістю на активне творче музикування; спонуканням до музично-творчої діяльності; емоційно-вольовою готовністю створювати продукти творчості під час музикування; мобілізацією вольових зусиль; емоційним захопленням творчістю та яскравим емоційним переживанням внаслідок втілення власного творчого задуму у процес створення імпровізації
Аналітичний	Аналітичний компонент проявляється в звуко-висотній корекції мелодії, ступеневої, ладової та метро-ритмічної координації; плануванні майбутньої імпровізації та коригуванні її в процесі творчого музикування, ескізної гармонізації мелодії, тобто осмислення її гармонійного потенціалу з підключенням внутрішньо-слухових уявлень;

	умінні скласти гармонійний трафарет з урахуванням ритму-пульсу гармонії, рефлексивного аналізу власних творчих дій
Психомоторний	Психомоторний компонент спрямований на здатність виявляти обсяг і якість виконавських навичок та їх взаємодію (координацію) з музичним слухом. Він включає: уміння зіграти твір в різних фактурно-жанрових варіантах; створити гармонічний трафарет, активізуючи слуховий самоконтроль; уміння транспонувати.
Креативний	Креативний компонент спрямований на творчий процес, який характеризується здатністю до продуктивної і музичної діяльності, до розкриття творчих якостей музиканта-виконавця в процесі інструментально-виконавської підготовки. Креативність проявляється у самотньому застосуванні отриманих знань та умінь в галузі імпровізації, створенні власних композицій на основі імпровізації.

Таблиця 2.1 Компонентна структура умінь імпровізації

У сукупності вище перераховані складові покликані забезпечити ефективність розвитку умінь імпровізації. Відображаючи етапи процесу виконання, кожна складова уміння імпровізувати передбачає певний домінуючий вид слухової активності: на першому етапі переважають відчуття ладу і внутрішньо-слухові уявлення, на другому – активно функціонують фактурний і гармонічний слух, слуховий самоконтроль і здатність «чути наперед», на третьому – тембровий і динамічний слух. У зв'язку з цим залишається важливим питання щодо одночасного розвитку всіх складових виконавської майстерності, тому що коли надається перевага одному із них, знижується ефективність формування виконавської майстерності в цілому, що гальмує розвиток імпровізаційних умінь.

Продовжуючи наше дослідження ми зазначаємо, що для цілеспрямованого розвитку відповідних умінь у майбутнього викладача баяна-акордеона необхідно враховувати такі науково-методологічні підходи: *цілісний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, гедоністичний, синергетичний.*

Розглянемо їх вплив на розвиток імпровізаційних умінь студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментального навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що одним з головних вимог до професійної підготовки фахівців різних профілів є реалізація в процесі навчання цілісного підходу. Сутність даного підходу полягає в діалектичній єдності й взаємозв'язку загальнокультурного та професійного розвитку. Цілісний підхід передбачає фундаментальну підготовку фахівця, загальнокультурний розвиток якого стає умовою професійного, а професійне базується на загальному.

У свою чергу, аналіз існуючої системи навчання інструменталістів показав, що існує протиріччя між необхідністю формування всіх компонентів виконавської майстерності студентів. Так, О. Блох зазначає: «Розуміння виконавського мистецтва як цілісного, багатовимірного процесу є ключем до успішного здійснення даного виду творчої діяльності, який органічно поєднує в собі і технічну, і музично-образну сторони»[17 с.105]. Цілеспрямованість в навчальному процесі на одну із сторін, на думку дослідника, призводить «до вузького, обмеженого розвитку студента, і в кінцевому рахунку до відсутності виконавської майстерності».

Серйозним недоліком процесу професійної підготовки музикантів можна назвати надмірну захопленість педагогів розвитком виконавської техніки. Спрямованість навчання тільки на формування виконавських умінь і навичок призводить до того, що розвиток музично-творчого потенціалу сповільнюється, а то і зовсім припиняється. Як наслідок, після закінчення музичних навчальних закладів випускники виявляються нездатними самостійно вирішувати професійні завдання.

Основною причиною даного явища ми вважаємо розуміння деякими педагогами виконавської майстерності у вузькому сенсі, тобто як досконале володіння технікою гри на якомусь музичному інструменті. У даному випадку виконавська майстерність не розглядається як синтез необхідних музиканту-виконавцю якостей особистості і виконавських умінь та навичок.

Разом з тим, проблема реалізації цілісного підходу у процесі професійної підготовки музикантів-виконавців, на наш погляд, не завжди є наслідком педагогічних помилок. Як показує практика, вимоги освітніх програм іноді не дозволяють повною мірою враховувати індивідуально-психологічні особливості і виконавські можливості студентів і вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного з них.

Розширення музичного кругозору, формування інтересу до занять на інструменті, розвиток музично-творчих здібностей вимагає досить багато часу, тому не завжди вдається підлаштуватися під загальні вимоги навчальних програм. Відтак основна увага педагога в процесі навчання гри на музичних інструментах приділяється розвитку суто виконавських умінь і навичок. Наслідком такого навчання стає відсутність мотивації до музично-творчої діяльності, нерозвинене музичне мислення, слабкий рівень розвитку творчих виконавських навичок тощо. Все це стає перешкодою не тільки для формування високого рівня виконавської майстерності, а й розвитку творчих здібностей. Ми вважаємо, що тільки цілісний підхід у процесі фахової підготовки музикантів здатний забезпечити ефективність виконавської майстерності музиканта. Відповідно з позиції цілісного підходу формування умінь імпровізації на заняттях з інструментально-виконавської підготовки потрібно розглядати як систему, в якій усі компоненти взаємно зв'язані між собою.

Аксіологічний підхід в сучасних наукових дослідженнях виступає філософсько-педагогічною концепцією, в якій увага зосереджується на ціннісних аспектах освіти та виховання. У контексті інструментально-виконавської підготовки цей підхід може бути корисним для формування у майбутніх виконавців ціннісних орієнтацій.

Безумовно, інструментально-виконавська підготовка майбутніх педагогів-музикантів включає в себе не лише технічні уміння та знання, але й естетичні та ціннісні аспекти. Саме аксіологічний підхід дозволяє зосередитись на цих аспектах, розвинути сприйняття і уявлення майбутнього виконавця та допомогти йому розвивати естетичне ставлення до мистецтва.

Наприклад, використовуючи аксіологічний підхід для формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва, педагог може акцентувати увагу студентів на тому, як музика впливає на емоційний стан людини, як вона може висловлювати важливі й актуальні для суспільства цінності та ідеї. Така спрямованість навчання допоможе студентам розвивати в собі глибоке розуміння музики, а також формувати ціннісні орієнтації, які допоможуть їм стати успішними виконавцями.

Таким чином, аксіологічний підхід дозволяє зосередитись на цінностях, які важливі для мистецтва та культури, зрозуміти роль виконавця в їх відтворенні та передачі глядачам. Це може допомогти студентам розвивати не тільки технічні уміння, а й сприйняття мистецтва у більш глибокій перспективі. Він стає важливим інструментом впливу на студентів в умовах інструментально-виконавської підготовки, оскільки допомагає формувати у майбутніх виконавців ціннісне сприйняття мистецтва, що є важливою складовою їх професійної компетентності.

Застосовуючи аксіологічний підхід у системі інструментально-виконавської підготовки для формування імпровізаційних умінь, педагог може використовувати різні методи і прийоми, які дозволять формувати у студентів ціннісні орієнтації. Зокрема, це може бути аналіз музичних творів з точки зору їх ціннісного змісту в історії мистецтва, дискусії щодо значення та ролі музикантів-імпровізаторів у світовій культурі, або професійні зустрічі з відомими виконавцями, які зможуть поділитись своїм досвідом та цінностями у даному виді діяльності.

Отже, аксіологічний підхід може бути корисним для формування ціннісного сприйняття мистецтва у майбутніх виконавців та допомогти їм розвивати власні ціннісні орієнтації, які є важливими не тільки для їх професійної діяльності, а й для розвитку їх музично-творчих здібностей та імпровізаційних умінь.

Натомість **діяльнісний підхід** у формуванні та розвитку особистості, запропонований авторитетними вченими в галузі педагогіки, має на увазі

пріоритет дії (у вузькому сенсі) і діяльності (в широкому). Саме діяльність визначає свідомість людини, а її результати є індикатором особливостей особистості. При цьому основоположне для нашого дослідження поняття «вміння» органічно пов'язується з поняттями «дія» і «діяльність» як в змістовному, так і в структурному аспектах.

Як довели вчені, структура діяльності включає мотив, мету та дію. Мотив спонукає людину до діяльності, а мета визначає її характер і засоби втілення. Дія, як основна одиниця аналізу діяльності, може бути поділена на дрібні елементи. Разом з тим, сукупність приватних, різноманітних і різномасштабних дій організовує процес, спрямований на реалізацію мети діяльності. При цьому характер дій залежить від виду скоєної діяльності.

Інтелектуальні, розумові дії (тобто внутрішні, що відбуваються у процесі мислення), підготовлюють функціонування зовнішніх, практичних дій, визначаючи програму та зміст діяльності. Такий процес отримав назву «естеріоризація» (перехід дій від інтелектуальних до практичних), а процес зворотної спрямованості – «інтеріоризація» (від практичних – до розумових дій). У теорії діяльності такі дії тлумачаться як операції. Разом з тим, будь-яка дія пов'язана з цілеспрямуванням, здатністю перевести діяльність на більш високий творчий рівень. Вже саме визначення її мети передбачає творчий підхід.

Технологія дій, які робить сам суб'єкт діяльності, включає їх проєктування, втілення (реалізацію), аналіз результатів і необхідне коригування. Система (сукупність) дій і способи їх виконання багато в чому залежать від умов, що відбуваються в якості зовнішніх обставин, так і внутрішніх ресурсів самої особистості.

Прихильники діяльнісно-орієнтованого підходу у навчальному процесі, пропонують розглядати навчання у вигляді структури дій, що мають супідрядні цілі. Навчальний процес, який включає сукупність дій, не можна зводити до простого засвоєння матеріалу. Важливо чітко відрізнити саму діяльність навчання від того, що саме засвоюється під час навчання. Тому застосування діяльнісного підходу є найбільш органічним для навчання студентів

імпровізаційним умінням, оскільки найбільш важливими стають дії суб'єкта навчання. Саме від них залежить усе те, що буде засвоєно студентами в цьому напрямку.

Таким чином, виконуючи свої основні функції - освітню, розвиваючу і виховну, навчання на основі діяльнісного підходу переслідує головну мету - оволодіння студентами діяльністю певного виду, яка передбачає тісну взаємодію педагога (як суб'єкта викладання), з одного боку, і студента (як суб'єкта навчання) - з іншого.

Необхідно також звернути увагу на те, що практичне оперування музичним матеріалом поєднує дії сприйняття та втілення, вирішуючи одночасно завдання виконавства і різних теоретичних дисциплін, зокрема таких як сольфеджіо і гармонія. Зворотний шлях накопичення знань, від практики до теорії, з паралельним засвоєнням ігрових навичок, дозволяє без значних зусиль досягнути мудрість теоретичних знань. Маючи попередній виконавський досвід побудови і розвитку музичного матеріалу, студенту залишається тільки позначити у своїх подумках те, чим він уже володіє.

Стосовно музичної імпровізації можна зазначити, що в цьому процесі відбувається сукупність дій, які виконуються спільно педагогом і студентом для вирішення конкретної дидактичної задачі - навчити й, відповідно, навчитися музикувати, використовуючи свої слухові уявлення. У результаті такої взаємодії й відбувається формування уміння грати на слух та імпровізувати зокрема.

Умовами ефективного формування уміння імпровізувати є два фактори: облік ступеня слухової обдарованості студентів та рівня їх виконавської техніки. Обидва ці фактори лягли в основу такого способу навчання, який визначається дидактикою як **особистісно-орієнтований підхід**. Цей підхід передбачає, що у процесі різних видів музично-виконавчої діяльності максимально враховуються індивідуальні особливості студента, а саме, його слухові задатки, виконавські уміння, психофізіологічна готовність та характер. Особистісно-орієнтований підхід дозволяє підвищити ефективність навчання та забезпечити максимально комфортні умови для навчання студента.

Для реалізації особистісного підходу в навчанні гри на інструменті, викладач повинен враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного студента. Звертаємо увагу на те, що перед початком навчання важливо провести детальний аналіз індивідуальних характеристик студента, аби зрозуміти його потреби, здібності та особливості. Крім того, викладач повинен враховувати інтереси студента при підготовці навчальних програм.

Також важливим елементом особистісного підходу в навчанні гри на музичному інструменті є формування у студента позитивного ставлення до своєї діяльності. Викладач повинен створювати сприятливу та підтримуючу атмосферу, в якій студент може почувати себе комфортно та надихатися на навчання. Це дозволяє вибудувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного студента.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямовує майбутнього педагога-музиканта на цілеспрямоване опрацювання музичних творів на індивідуальних заняттях в класі баяна-акордеона. Тільки у власній діяльності формуються цілісні уявлення щодо інструментальної музики та сприймання музики та її оцінювання. В цьому плані ми повністю погоджуємося з думкою І. Беха, який зазначає, що у пізнанні мистецтва принциповою стає суб'єктивна роль людини. Він пише: «Злиття усвідомленого та індивідуального в одне ціле, кожне враження у вигляді образу сприймання стає для творчої особистості органічним, індивідуальним, насиченим почуттям... У пересічній людини музичні враження залишаються самі по собі, у кращому разі поєднуються з однотипними. У митця кожне враження поєднується з десятками інших, віддалених та різнорідних, поки не наповнять всю його душу. Саме на цьому утримується безперервність творчості, її оригінальність та індивідуальність» [13, с.27]. Тому ми вважаємо застосування особистісно-діяльнісного підходу важливим для формування імпровізаційних умінь і компетенцій студентів як необхідної складової їх фахового навчання.

Для формування імпровізаційних умінь у баяністів-акордеоністів також вважаємо необхідним застосування **гедоністичного підходу**. Даний підхід

засновується на тому, що навчання для студентів має бути приємним і цікавим, що вони повинні відчувати задоволення від самого процесу навчання. Цей підхід базується на філософії, яка стверджує, що людина завжди прагне задоволення і уникнення болю. Відтак викладач у своїй роботі із студентом повинен використовувати різноманітні методи і прийоми, які допоможуть створити це сприятливе середовище, такі як дискусії, інтерактивні вправи та інші. Одним з ключових моментів цього підходу є використання позитивного ставлення. Педагог повинен похвалити студента, якщо він виконує завдання правильно, а також надавати йому конструктивну критику у разі зроблених помилок.

У гедоністичному підході також важливо звертати увагу на індивідуальні потреби та здібності студентів. Кожен студент має свій власний темп навчання, рівень здібностей та інтересів. Викладач повинен працювати з кожним окремо, забезпечуючи йому необхідну підтримку та використовувати завдання, які відповідають рівню музичного розвитку студента.

Отже, гедоністичний підхід може бути ефективним в контексті навчання гри на музичних інструментах і особливо у формуванні імпровізаційних умінь. Він допомагає забезпечити мотивацію до навчання, знизити рівень стресу та покращити загальну якість навчального процесу. Разом з тим, використання різноманітних виконавських елементів та інтерактивних методів навчання з точки зору їх емоційного задоволення допоможе студентам збільшити свою зацікавленість імпровізаційною діяльністю та удосконалити свої музично-творчі здібності.

У нашому дослідженні ми також виділяємо **синергетичний підхід**. Зазначимо, що у наукових дослідженнях цей підхід використовується для аналізу і розуміння взаємодії між елементами складних систем, які можуть виявляти ефект "всього більшого, ніж сума окремих частин". У контексті музично-інструментального навчання синергетичний підхід може бути використаний для створення ефективного навчального процесу. Як зазначає О. Щолокова, педагогічна синергетика дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію, темп навчання, засоби, методики. Це дає можливість не нав'язливо коригувати дії

студента, направляючи його дії на правильний шлях, сприяючи його саморозвитку.

Синергетичний підхід також може включати використання різних методів навчання, зокрема таких як демонстрація, імітація, колективна робота та діалог. Так, демонстрація може бути використана для показу правильної техніки та технічних аспектів гри на інструменті, під час якої студенти можуть слідкувати та наслідувати викладача. Імітація може застосовуватися для розвитку технічних навичок, коли студенти наслідують техніку викладача та намагаються її повторити. Колективна робота може бути використана для розвитку навичок співпраці та взаємодії з іншими музикантами. Діалог може бути використаний для стимулювання думок, ідей та взаємодії між студентом і викладачем.

У синергетичному підході також важливо враховувати те, що навчальний процес є динамічним й постійно змінюється. Відповідно викладач має бути готовим адаптувати свої методи та прийоми до потреб та здібностей кожного студента, а також до змін в ситуаціях навколишнього середовища.

Отже, розгляд представлених у нашому дослідженні науково-методологічних засад дозволяє зробити висновок, що в контексті його завдань основні положення *цілісного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, гедоністичного, синергетичного* підходів стають провідними і взаємозумовленими. Для наочності представимо їх на рис. 2.1

Визначення необхідних педагогічних умов для формування у студентів імпровізаційних умінь передбачало також дотримання провідних *педагогічних принципів*. При цьому ми враховували, що формування імпровізаційних умінь студентів в системі музично-педагогічної освіти має спиратися як на загальнонаукові так і спеціальні принципи, орієнтування на які може якісно розвинути їх музично-слухові якості, а також покращити процес і результат навчальної діяльності.



Сучасна педагогіка мистецтва, як складова загальної педагогіки, використовує не тільки основні дидактичні принципи, наприклад такі: доступність, наочність навчання, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуальний підхід до учнів, зв'язок навчання з життям, науковість, систематичність й послідовність, свідомість й активність тощо. Для підготовки фахівців музичної освіти ця галузь знань розробляє й специфічні, тобто властиві саме їй принципи.

З урахуванням проблематики нашого дослідження були виділені наступні принципи: принцип опори на музично-історичний досвід, принцип

емоційної захопленості навчальним матеріалом, принцип рефлексивності та принцип виконавської самореалізації. Розкриємо сутність кожного з них докладніше.

Принцип опори на музично-історичний досвід є важливим аспектом вивчення музики і розуміння її еволюції, яка відбувалася на протязі століть. Цей принцип передбачає, що для розуміння музики будь-якої епохи або країни необхідно мати базові знання про те, які музичні традиції та які музичні інструменти були поширені в кожній країні були поширені в певний час.

Музично-історичний досвід включає різні види музичного мистецтва, наприклад, інструментальна музика, вокальна музика, народна музика; різні музичні жанри (прелюдія, fuga, романс, етюд, пісня тощо); різні музичні стилі (класичний, бароковий, романтичний, імпресіоністичний, стиль модерну). Він також враховує особливості виконання музики на різних музичних інструментах та розвиток музично-виконавських технологій.

Ми вважаємо, що принцип опори на музично-історичний досвід може бути корисним для знайомства і опанування уміннями імпровізації в музиці. Застосування такого досвіду може відбуватися в різних жанрах, від класичної музики до джазу. Його використання може допомогти в інтерпретації музичних ідей і традицій, які будуть втіленими в імпровізації. Наприклад, багато класичних музикантів використовують імпровізацію в своїх виступах, додаючи свої імпровізаційні фрагменти відомих композицій.

Імпровізацію також можна вивчати в контексті європейських музичних традицій, які дозволяли музикантам вільно експериментувати зі звуками та мелодіями. Наприклад, у бароковій музиці імпровізація була досить поширеним явищем, власну традицію імпровізації розвинула джазова музика, яка сьогодні використовується в різних стилях і жанрах.

Принцип опори на музично-історичний досвід також допомагає в розумінні та інтерпретації різних гармонічних та мелодичних структур, які можуть бути використані в імпровізації. Наприклад, знання про різні типи акордів, темпові та мелодичні моделі стають корисними для музикантів у

імпровазації в будь-якому жанрі музики. Знання про історичний розвиток музики також може допомогти музиканту зрозуміти, як різні стилі музики та їх характерні риси вплинули на традиції імпровазації.

Крім того, принцип опори на музично-історичний досвід може допомогти музикантам розвинути свої технічні навички в імпровазації. Наприклад, знання того, які виконавські прийоми використовуються в імпровазації у різних стилях музики, допоможе музиканту урізноманітнити власну імпровізаторську композицію.

Н

а – новизна (усвідомлення важливості використання не відомих раніше музичних знань і технічних прийомів для імпровазаційних композицій);

б – перспективність (можливість застосування набутих знань і умінь у власній музично-імпровазаційній діяльності);

л – результативність (застосування імпровазаційних умінь з урахуванням стилевих особливостей музичних творів);

ш Отже, обґрунтовуючи важливість і доцільність застосування принципу опори на музично-історичний досвід, ми враховували, що цінність такого досвіду для інструментально-виконавського навчання майбутніх педагогів музикантів полягає в наступному: в його основі лежать музично-творчі завдання, під час яких використовуються оригінальні методи і прийоми, використовуються нові форми і технології для створення оригінальних творчих комбінацій, а у деяких випадках і музичних творів. В цілому, опора на музично-історичний досвід допоможе майбутнім вчителя музичного мистецтва більш повно зрозуміти та ефективно використовувати імпровазацію в своїй педагогічній діяльності.

и Наступним ми визначили принцип творчої рефлексії. В музиці він передбачає активний процес самооцінки та аналізу власної творчості з метою подальшого власного розвитку. Цей принцип може бути застосований на будь-якому етапі музичного творчого процесу, від написання музики до виконання на концерті або у запису. Творча рефлексія передбачає взаємодію музиканта з

а
к
а

емоціями та думками щодо власної творчості. Цей процес може бути корисним для удосконалення виконавської техніки та підвищення рівня виконання, а також для розвитку нових ідей та підходів до музичної творчості.

Творча рефлексія може мати декілька етапів, наприклад таких, як оцінка власної роботи, виявлення сильних і слабких сторін, формулювання нових ідей та планів подальшої роботи. Цей процес може включати аналіз власних записів, перегляд відео виступів, діалог з іншими музикантами та експертами в галузі музики.

Принцип творчої рефлексії допомагає музикантам розвивати свої творчі здібності та знання, вдосконалюючи свій стиль та виконавську майстерність. Він також допомагає студентам зберігати мотивацію та інтерес до музичної творчості і покращувати якість виконання. Виконавська самореалізація в процесі імпровізації стає важливою складовою професійної музичної діяльності.

Цей процес полягає у творчому вираженні своїх почуттів та емоцій шляхом спонтанного створення музики, яка не має попереднього планування або написання. Виконавець, який займається імпровізацією, має можливість вільно виражати свої ідеї та застосовувати різні стилі під час гри на своєму інструменті, що сприяє розвитку власного музичного потенціалу та індивідуальності. Він може використовувати різноманітні техніки та ефекти, щоб доповнити свою музику і виразити свої емоції.

Ще одним важливим принципом для формування імпровізаційних умінь вважаємо принцип емоційної захопленості. Цей принцип передбачає вираження емоцій через музичну творчість, яка передається аудиторії та дозволяє їй відчути ту саму емоційну захопленість. Загальновідомо, що емоційна захопленість музиканта передається через його виконавську майстерність. Це дозволяє йому донести до аудиторії власні почуття та емоції, що виникають під час виконання музики. Виконавець може передавати різні емоції через різноманітні музичні елементи, зокрема такі як темп, динаміка, ритм, тембр, фразування та інші.

Принцип емоційної захопленості виявляється важливим не тільки для музиканта, а й для аудиторії. Адже музика, яка передає емоції, може допомогти аудиторії відчувати ту саму емоційну захопленість, яку висловлює своєю грою музикант. Зворотна реакція, яку отримує виконавець, допомагає йому покращити емоційний стан, викликає у нього певні емоції, стимулює його креативність та впливає на його психологічний стан. Тому принцип емоційної захопленості є важливим для творення музики, виконання та сприйняття її аудиторією. Він допомагає передати емоції, стимулювати творчість та впливати на емоційний стан слухачів. На наш погляд, застосування цього принципу стає важливою складовою професійної музичної діяльності, особливо в контексті імпровізації та виконання музики.

Отже, в ході нашого дослідження ми визначили компонентну структуру, наукові підходи, та спеціальні принципи, які сприяють формуванню імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона. У наступному розділі розкриємо педагогічні умови формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна - акордеона в процесі інструментально – виконавської підготовки.

2.2 Педагогічні умови, необхідні для ефективного формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона.

Педагогічний досвід засвідчує, що формування будь яких умінь належить до складних і тривалих процесів, які розвиваються у певних умовах і вимагають накопичення відповідного досвіду. Відтак й досвід у галузі формування умінь імпровізації у студентів музично-педагогічних навчальних закладів засвідчує, що така діяльність вимагає створення певних педагогічних умов.

У галузі музично-інструментального навчання уміння у студентів формуються по-різному залежно від їх музичних здібностей і особистісного бажання отримати відповідну кваліфікацію. Значною мірою їх розвиток також залежить від особливостей навчального процесу. Тільки за сприятливих умов студенти можуть реалізувати свій творчий потенціал й набути відповідних умінь.

Для цього ми вважали за необхідне у нашому дослідженні визначити ті педагогічні умови, які, з одного боку, забезпечують ефективність формування імпровізаційних умінь у майбутніх викладачів баяну-акордеону в процесі інструментально-виконавської підготовки, а з іншого – створюють сприятливе середовище для їх розвитку. При цьому ми усвідомлювали, що формування імпровізаційних умінь вимагають інтегративного поєднання знань з різних фахових дисциплін, тому для обґрунтування відповідних педагогічних умов необхідно більш детально розкрити сутність інструментально-виконавської підготовки студентів у системі фахового навчання.

До провідних навчальних дисциплін, які вивчаються на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, належить основний музичний інструмент. Ця навчальна дисципліна передбачає забезпечення достатнього рівня інструментальної підготовки та професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва й, зокрема, викладача баяна-акордеона. Її опанування на високому рівні дозволяє ефективно застосовувати музичний інструмент у подальшій виконавській та педагогічній діяльності.

Фаховий курс “Основний музичний інструмент” присутній на кожному етапі навчання (з першого по четвертий курс у бакалаврів і два роки у магістрів) й вивчається відповідно до розроблених навчальних програм. Робочі програми студентів 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 студентів розвивається професійний інтерес до даної навчальної дисципліни; активізуються виконавські 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 інструментальному класі збагачуються, узагальнюються та доповнюються знання, вміння і навички студентів, які вивчаються за іншими

навчальними дисциплінами: диригуванням, теорією музики і сольфеджіо, історією музичного мистецтва та ін.

Важливого значення у їх фаховій підготовці мають також такі навчальні предмети як “Концертмейстерський клас”, “Ансамбль”, “Оркестровий клас”. Їх основними завданнями стає розвиток виконавських навичок і музичного слуху (гармонічного, поліфонічного, тембро-динамічного), а також музичного мислення, музичної пам’яті, артистизму. На основі вивчення цих курсів студенти набувають різних компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності. Разом з тим було помічено, у навчальних програмах приділяється недостатньо уваги для творчій самореалізації студентів, майже не використовуються активні форми музикування.

Тому аналізуючи вищевикладене зазначимо, що сутність нашого експериментального дослідження полягає у забезпеченні навчального процесу такими педагогічними умовами, які сприятимуть творчій активності та ефективному формуванню у студентів мистецьких факультетів 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.

Зазначимо, що з позицій сучасної педагогіки умови узагальнено визначаються як сукупність емпіричних, теоретичних і діагностичних факторів реально діючого або уявного для майбутнього процесу навчання, об’єктів і явищ, що відображають все розмаїття педагогічної реальності і впливають на характер протікання педагогічного процесу.

За визначенням Г. Падалки, педагогічні умови в музичній освіті — це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [75, с.160].

Таким чином, під педагогічними умовами, створеними для формування у студентів імпровізаційних умінь, ми розуміємо комплекс необхідних і достатніх чинників і засобів, які забезпечують повноцінне і якісне протікання

даного процесу. При цьому відбір з усього різноманіття існуючих факторів, необхідних і достатніх для навчання, виховання і розвитку музиканта-акордеоніста, спирається на вивчення чинного практичного педагогічного досвіду і спостереження за реальним ходом педагогічного процесу з формування основ виконавства на акордеоні в цілому та імпровізації зокрема.

Як показує виконавська та педагогічна практика, формування виконавських дій майбутнього викладача баяна-акордеона залежить від багатьох факторів, в тому числі від створених умов, які налаштовують музиканта на ряд певних дій. Чіткі цільові установки, орієнтація на той чи інший кінцевий результат діяльності оптимізують роботу виконавця. У цьому контексті нагадаємо думку В. Клименко, який зазначав: «ясно намічена, ясно поставлена, ясно усвідомлювала мета є першою умовою успіху у будь-якій роботі» [52, с.19].

У нашому дослідженні для успішної реалізації завдань, спрямованих на формування умінь імпровізації, ми вважали за необхідне розробити і впровадити певні педагогічні умови. Це необхідно було зробити, оскільки дефініція «умови» відноситься до ключових понять педагогіки. Вони розкривають суть явища або процесу, визначають відношення між ними, а також створюють середовище для його існування та функціонування.

Так, у енциклопедичному словнику з етики умова представлена досить широко. Вона характеризується таким чином: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; 4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь. Отже, виходячи з цього положення, будь-який розвиток, якщо він не має відповідних умов, стає неможливим.

Доволі широко представлено у довідковій літературі й поняття «педагогічні умови». Наприклад, для нашого дослідження цікавим є твердження, представлене у словнику-довіднику з професійної педагогіки. Там педагогічні

умови подані як обставини, які залежать від активності однієї особистості або групи людей, завдяки яким відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців.

Важливо також відзначити, що в сучасних підручниках і посібниках з педагогіки педагогічні умови поділяються на зовнішні та внутрішні і розглядаються у якості чинників, що сприяють досягненню мети і вирішенню поставлених завдань. Разом з тим, вибір конкретних педагогічних умов залежить від завдань, які потребують свого вирішення, а також від методів, прийомів й організаційних форм навчання.

Підтримуючи ці позиції, вважаємо, що застосування обраних педагогічних умов дозволить підвищити ефективність формування імпровізаційних умінь студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Спираючись на попереднє обґрунтування сформованості імпровізаційних умінь та їх компонентну структуру, а також враховуючи думки дослідників стосовно цього феномену, визначимо комплекс необхідних *педагогічних умов*, а саме:

- Формування мотивації до імпровізаційних дій у процесі виконавства;
- Спрямованість навчального процесу на розвиток музично-слухових уявлень студентів;
- Створення проблемно-творчих завдань, спрямованих на виконання імпровізаційних дій;
- Урахування психологічної готовності студента до публічних виступів;

Безумовно, відповідні педагогічні умови перш за все створюються і реалізуються в класі з основного музичного інструменту. Викладач відіграє провідну роль у процесі становлення творчої особистості майбутнього музиканта, тому що він закладає фундамент, на якому будується подальший його розвиток. Робота з студентами починається з важливих моментів для будь-якого музиканта: правильної посадки, постановки рук, положення інструменту, туше, специфіки звуковидобування тощо. Володіння звуком інструмента в досконалому виявленні є майстерністю музиканта, яка виводить його діяльність у ранг мистецтва, а мистецтво, в свою чергу, є поєднанням таланту й

майстерності. Так, наш відомий вчений і педагог І. Зязюн зазначав: «Майстерність, як правило є результатом вишколення. Останній акумулює в собі кращі традиції та досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки учня і вчителя» [47, с.101].

Визначені у нашому дослідженні педагогічні умови утворюють певний комплекс, в якому усі педагогічні умови взаємодіють, але умову, представлену в центрі рисунку, вважаємо провідною. Наочно всі визначені педагогічні умови представлені на рис. 2.2.



Рис. 2.2 педагогічні умови, спрямовані на формування імпровізаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки

Для того, аби обґрунтувати значення кожної педагогічної умови, застосованої у навчальному процесі нашого дослідження, конкретизуємо їх зміст.

Визначаючи першу педагогічну умову, **формування мотивації до імпровізаційних дій у процесі виконавства**, ми спираємося на той факт, що генетична схильність до музично-виконавської діяльності відіграє істотну роль у формуванні музиканта-виконавця. Проте практика доводить, що сильне

бажання, інтерес до музично-виконавського мистецтва, потреба в заняттях на інструменті часто компенсують відсутність необхідних природних даних, і навпаки, музично обдарований виконавець за відсутністю інтересу до занять на інструменті не досягає у музично-виконавській діяльності особливих результатів. Адже, основу мотиваційної сфери людини становлять мотиви, потреби та цілі. Корируючи й змінюючи їх, можна впливати на мотивацію студентів-музикантів до занять виконавською діяльністю.

У зв'язку з цим важливою умовою для формування мотивації до імпровізаційних дій в процесі виконавства стає розвиток у музиканта потреби в самореалізації, намаганні «виразити себе» за допомогою гри на музичному інструменті.

Ми також враховуємо, що згідно теорії А. Маслоу однією з провідних потреб людини є потреба в самоактуалізації. Вчений розуміє самоактуалізацію як використання та розвиток у людини наявних задатків, їх перетворення на здібності, а також прагнення до особистісного самовдосконалення. Самоактуалізація також передбачає самореалізацію особистості у професійній діяльності.

На прояв цих якостей сильний вплив мають особливості виховання і характер виконавця. Студент, який за особливістю свого характеру є скромною людиною, якій незручно відкрито демонструвати власні здібності, навіть якщо вони набагато перевершують здібності інших музикантів, зазвичай відчуває труднощі в публічному виступі. Боязнь «розкритися» перед викладачем або перед слухачами, здатися смішним змушує деяких студентів грати не так, як вони відчувають, не на повну силу своїх можливостей. Все це відбивається на якості виконання, яке набуває під час такої гри риси формальності.

Натомість самореалізація передбачає задоволеність студента тією діяльністю, якою він займається. Задоволення, у свою чергу, приносить та діяльність, у якій він досягає певних результатів та успіху. Проте оцінка власних результатів виконавської діяльності часто може бути занижена студентом. Це також призводить до появи невпевненості у своїх силах, страху перед

публічними виступами. Тому одним з важливих завдань є, на наш погляд, формування адекватної самооцінки студентів, їх впевненості в собі, у своїх силах.

З питань впливу самооцінки на рівень виконавської майстерності музиканта існує дві точки зору. Згідно з першою точкою зору, яку ми поділяємо, занижена самооцінка призводить до незадовільних результатів у музично-виконавчій діяльності. Ми вважаємо, що особисті якості музиканта, особливості характеру впливають на адаптацію виконавця до публічних виступів, багато чому визначають ступінь сценічного хвилювання. Педагогічна практика підтверджує, що невпевнена в собі людина, також невпевнено почуває себе на сцені, і навпаки. Займаючись художньо-творчою діяльністю, їй краще іноді переоцінити себе, ніж недооцінити. Віра у собі, особливо під час публічного виступу, потрібна таким студентам більше, ніж будь-що інше.

Подібної точки зору дотримувався й Ю. Некрасов, наголошуючи, що умовою успішного виступу є впевненість виконавця. Знаменитий педагог писав: «Багатьом недосвідченим граючим властива боязкість, яка виражається в тому, що вони часто беруть не ті ноти, які потрібно, роблять багато зайвих рухів, легко бувають скуті» [68 с.81]. Педагог пов'язував це з індивідуально - психологічними особливостями учнів, властивістю їхнього характеру. На його думку, «людину, в якій глибоко заховані ці недоліки, неможливо навчити добре грати лише одними, нехай навіть найкращими і вірними технічними прийомами; треба ... паралельно з впливом на її «фізику» впливати також на психіку, тобто в міру сил перевиховати її» [68 с.81-82].

Цю позицію підтримуємо думкою психологів, які вважають, що віра в свою мету вже наполовину визначає ймовірність її реалізації. І навпаки, якщо людина перед перешкодою життя зупиняється в страху і сумнівах, вона майже завжди буде переможеною.

Згідно іншої точки зору, занижена самооцінка сприяє підвищенню рівня виконавської майстерності. На погляд деяких дослідників, така самооцінка, виражаючись у постійній незадоволеності результатами своєї діяльності, є

рушійною силою для вдосконалення своїх виконавських умінь і навичок. Визнаючи цінність критичної оцінки музикантом-виконавцем своєї діяльності, зауважимо, що вимогливість до себе не завжди є показником заниженої самооцінки. Вимогливість до себе, на наш погляд, свідчить, що музикант-майстер, маючи багатий духовно-творчий досвід, дбає не про мінімальний успіх, а постійно прагне якогось ідеалу. Тому студентам, безумовно, необхідна об'єктивна критична оцінка своєї діяльності, але вона не повинна переростати у невпевненість в собі.

Іншою педагогічною можливістю впливу на мотиваційну сферу особистості студента є зміна або коригування цілей його діяльності. У випадку з виконавською діяльністю вибудовування ієрархії професійних перспектив, які мають особливу значущість для музиканта, призведе до поліпшення ставлення до самої діяльності.

Вплив на мотивацію особистості надають установки, які розуміються в психології як внутрішні стійкі психологічні причини поведінки або вчинків людини. Мотиви занять виконавчою діяльністю можуть бути різними: від бажання досягти професійних висот до бажання догодити батькам, отримати хорошу оцінку тощо.

Мотиви можуть бути як внутрішніми (людина отримує задоволення від самої діяльності), так і зовнішніми (коли людина хоче уникнути покарання, або навпаки, отримати винагороду за свої вчинки). У процесі навчання важливо формувати саме внутрішні мотиви.

Професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з приватних, локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості — непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту та умов здійснення. Це свідчить, що виконавська діяльність має бути значущою для музиканта, і представляти для нього певну цінність.

Завдання педагога полягає в тому, щоб розкрити значення імпровізаційної та виконавської діяльності, визначити функції виконавства на музичних

інструментах (соціальну, естетичну, пізнавальну, гедоністичну та ін.), показати перспективи творчого шляху студента.

Формування мотивації до виконавської майстерності передбачає також розвиток вольових якостей особистості студента. У процесі музично-виконавської діяльності музиканта виникає багато труднощів різного характеру. Уміння їх долати, не зупинятися при досягненні наміченої творчої мети багато в чому визначає успіх виконавської майстерності.

За даними психології нам відомо, що ознакою вольового акту є те, що він завжди пов'язаний з докладанням зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією. Воля передбачає боротьбу мотивів. Вольове рішення зазвичай приймається в умовах конкуруючих, різноспрямованих потягів, жоден з яких не може остаточно перемогти без ухвалення вольового рішення.

На думку психологів, також однією із суттєвих ознак вольового акту є використання зусиль, прийняття рішень та їх реалізація. Воля припускає боротьбу мотивів. Вольове рішення зазвичай приймається в умовах конкуруючих, різноспрямованих потягів, жодне з яких не в змозі остаточно перемогти без прийняття вольового рішення. Разом з тим, воля припускає самообмеження, стримування деяких досить сильних потягів, свідоме підпорядкування їх іншим, більш значущим і важливим цілям, уміння придушувати бажання та імпульси, що виникають в деякій ситуації. Зусилля волі спрямовані, як правило, на те, щоб «перемогти себе». Однією з ознак вольового характеру, регульованою волею, є наявність продуманого плану здійснення дії або діяльності.

За твердженням психологів, прояв вольових якостей багато в чому залежить від мотивів діяльності. Чим сильніше мотивація, інтерес до певного виду діяльності, тим простіше людині подолати свою пасивність, лінощі тощо. Чим ясніше бачить людина бажаний кінцевий результат своєї діяльності, тим більш цілеспрямовано вона працює над цим та спокійніше долає труднощі, які виникають на шляху до мети. Вольовий акт передбачає існування в нашій свідомості певних бажань, хотінь, прагнень та уявлення про кінцевий результат,

до якого ми прагнемо, а також усвідомлення дій, необхідних для досягнення цієї мети. Спрямовуючи цю позицію на музичну діяльність, С. Науменко підкреслює: «мотивація студента вносить суттєві смислові, аксіологічні зміни в його навчальну діяльність, змінює її внутрішню психологічну структуру»[97, с.49].

Формуванню вольової поведінки сприятимуть такі зміни мотивації:

- зміна мотиву на більш значущий (наприклад мотив, пов'язаний з бажанням подивитися фільм замість занять «за інструментом може бути замінений мотивом досягнення професійного зростання);

- усвідомлення наслідків своєї діяльності (стимулом до занять за інструментом може бути, наприклад, бажання вступити до вузу, прагнення отримати хорошу оцінку тощо);

- включення дії в ширшу соціальну мотивацію (займатися імпровізаційною діяльністю: з метою музичного просвітництва народу, для того, аби приносити задоволення слухачам на концерті тощо).

Тому, на думку психологів, «мотив, що має особисту значимість для студента, вносить суттєві смислові, аксіологічні зміни у його навчальну діяльність, змінює ставлення до цієї діяльності, її внутрішню психологічну структуру». Далі він відмічає, що сила волі людини залежить від її самооцінки. Причиною відсутності волі іноді є невіра у свої сили, в успіх здійснення задуманого. В такому випадку формування вольової поведінки може допомогти техніка саморегуляції. Вчений зазначає, що підвищенню вольового тону можуть сприяти самонавіювання такого типу: «я зможу...», «я зроблю...», «у мене вийде...», «я впораюся...» та ін., віра в свої сили, віра в себе [83].

Формування мотивації до імпровізаційних дій у процесі виконавства відбувається в класі з фахової підготовки. Великим потенціалом в цьому плані має навчальна дисципліна «Основний музичний інструмент», яка передбачає проведення зі студентом індивідуальних занять. У процесі такої роботи зможуть вирішуватися багато завдань творчого характеру: розвиток виконавської техніки,

музично-слухових здібностей, психологічної адаптації до ситуацій публічного виступу та інші.

Натомість насиченість заняття великою кількістю зауважень, підкреслення негативних рис студента призводить до створення у нього негативних емоцій, не задоволеністю своєю роботою, втратою віри у свої можливості. Досвідчені педагоги зауважують, що похвалити студента дуже корисно. Це піднімає в нього повагу до себе і сприяє розвитку довіри у творчі сили. Однак тут слід відчувати тонку межу, де похвала є рушійною силою розвитку студента.

Отже, формування вольових якостей студента безпосередньо пов'язано з розвитком його мотиваційної сфери. Разом з тим, розвиваючи інтерес до виконавської діяльності, ми сприяємо формуванню музичних здібностей майбутніх викладачів баяна-акордеона у напрямку розвитку їх імпровізаційних умінь.

Наступною педагогічною умовою ми визначаємо ***спрямованість навчального процесу на формування музично-слухових уявлень студента.*** Музично-слухові уявлення – це закріплені у пам'яті відбитки слухових вражень, отриманих при сприйнятті різних музичних явищ. Музично-слухові уявлення виникають на основі реальних відчуттів, перероблених та узагальнених аналітичним мисленням. Свідомість відбирає із загального потоку музичної інформації найзначніші та найяскравіші образи, які зберігаються у пам'яті й виконують найістотніші, необхідні функції.

Музично-слухові уявлення підсумовують усі сторони музичного слуху. Для повноцінного виконання необхідні уявлення, пов'язані як з інтерпретацією музичного твору (темброві, динамічні, артикуляційні), так і з диференціацією його звукової фактури (мелодійні, гармонійні, ритмічні, ладотональні, структурні), що відповідають діяльності музичного слуху в широкому значенні - як здатності розуміти, відчувати, емоційно переживати зміст музики, створюючи художній образ музичного твору, і у вузькому - як уміння орієнтуватися у його акустичній картині. Подання музичної тканини, розуміння формальної звуко-

висотної, тональної, ритмічної сторони звучання є основою для поступового дозрівання, становлення та розвитку навичок, на яких виростає все інше.

Перші музично-слухові уявлення йдуть безпосередньо за сприйняттям «первинними слуховими зразками» і швидко тьмяніють, губляться в пам'яті після згасання реального звучання. Потім вони можуть виникати у свідомості спонтанно, стихійно у вигляді коротких, уривчастих мотивів, деяких звукових ліній з невизначеними мелодійними контурами.

Аби зробити ці уявлення чіткими, довільно керованими і вільно діставати будь-який потрібний образ з «комори» пам'яті, потрібно усвідомити, конкретизувати ці емоційно-чуттєві відчуття, виділити за допомогою вербальних понять, роздумів та висновків їх суттєві ознаки. Музично-слухові уявлення визначаються здатністю довільно викликати звукові образи подумки, і у багатьох, а то й у всіх випадках, тому слід констатувати не відсутність самих уявлень, а недостатньо розвинене вміння ними оперувати.

Особливого значення у навчанні студентів набуває темброво-динамічне сприйняття музичного твору. З появою темброво-динамічних слухових уявлень для виконавця розпочинається новий етап його діяльності. Висота звуку спочатку зумовлюється знайомством з різними інструментами, а динаміка і тембр розкриваються для самостійної творчості.

Темброво-динамічний будівельний матеріал збагачує рельєфне графічне зображення звуко-висотних слухових уявлень мальовничим різноманіттям фарб і сприяє створенню багатьох варіантів виконання імпровізації. Без відчуття динамічної яскравості й тембрової барвистості, властивих реальному звучанню, музично-слухові уявлення залишаються недостатньо повноцінними. Проте поза певного мінімуму звуко-висотного слуху осмислене сприйняття, а тим більше відтворення музики стає не можливим. Як зазначав Б. Теплов, правильний шлях удосконалення музичного слуху веде через звуковисотні уявлення до темброво-висотних, до «втіленого» слуху через «абстрактний»; виховання тембрових та динамічних музично-слухових уявлень може починатися лише після того, як вже закладено основи відчуття висоти звуку.

На різних етапах свого формування музично-слухові уявлення проходять шлях від простих елементарних форм до творчих проявів уяви. Це зумовлює поділ музично-слухових процесів на два основних рівня, які належать до різних форм проявів людської психіки - репродуктивного і продуктивного. Репродуктивні музично-слухові процеси утворюють внутрішньо-слухові копії відображення музичного сприйняття та належать функції пам'яті. Продуктивні музично-слухові процеси пов'язані з діяльністю мислення, суб'єктивною особистісною переробкою, узагальненням початкових внутрішньо-слухових образів пам'яті.

Так, створення проблемно-творчих завдань для баяніста-акордеоніста може бути цікавою та корисною вправою для розвитку навичок імпровізації. Одним з ефективних методів формування музично - творчого мислення студентів стає створення на заняттях проблемних ситуацій. Елементарним видом такої ситуації є надання студентам свободи вибору.

Формування імпровізаційних умінь значною мірою залежить від розвитку музично-слухових здібностей (в першу чергу гармонічного, мелодичного слуху, звуко-висотних музично - слухових уявлень), а також знаходиться у тісному зв'язку з музично-слуховою та моторно-руховою навчальною діяльністю.

Як ми зазначили у попередньому розділі, формування імпровізаційних умінь здійснюється завдяки наступній моделі: «сприйняття – відтворення — реалізація», що передбачає виникнення уявних слухових образів, утворення їх зв'язку з клавіатурою, застосування навичок сприйняття і реалізація при виконанні музичних творів. Методика, яка реалізує цю модель, включає в себе накопичення музично-слухових уявлень за допомогою розвитку музичного слуху, встановлення слухо-рухової координації у практичній діяльності, підготовку попереднього звучання музичного матеріалу через абстрагування і варіювання елементів його фактури.

Багато відомих педагогів-інструменталістів вважають важливою складовою частиною музикування без нот – сольфеджування. Вони звертають увагу на те, що слухо - вокальна і слухо-клавіатурна координація не пов'язані

між собою і розвиваються паралельно, незалежно одна від другої. Вони вважають, що в тому або іншому випадках використовується та зміцнюється загальний механізм — здатність довільно користуватися музично-слуховими уявленнями. Це дозволяє говорити про одночасний вплив слухо - зорової та слухо - клавіатурної координації, про їх взаємовплив, оскільки синхронне функціонування різних аналізаторів підвищує їх активність. На їх погляд, поєднання слухо - зорових і слухо – рухових уявлень не ускладнює, а, навпаки, підсилює зв'язок очей і рук, дозволяючи заздалегідь «чути» читаючий текст і «бачити» звучання музики у нотному записі. Одночасне сольмізування і програвання на інструменті різних голосів або голосів з акомпанементом підтримує функціонування уявлень внутрішнього слуху, не допускаючи домінування первинних зорово-моторних зв'язків.

Інструментальний і вокальний шляхи розвитку слухо - рухової координації насправді є одним шляхом. Спів неможливий без активності і самостійності внутрішнього музичного слуху, оскільки він є його функцією, зовнішнім проявом умовних уявлень свідомості. Це дозволяє використовувати сольфеджування як один з додаткових ефективних способів формування виконавчих дій. Підсилює активність і самостійність слухової пам'яті розучування музичного твору по нотах без інструменту і без інструменту та нот.

Відтворення звучання внутрішнім слухом не виключає також участі в цьому процесі виконавського відчуття, з якими тісно пов'язане сприйняття і уявлення музики. Таким шляхом перевіряються імпульси, що виникають у свідомості виконавця. Вони дозволяють визначити, наскільки бездоганно відбувається їх передача пальцям. Засвоєний подумки матеріал також можна записувати нотами з подальшою перевіркою записаного на інструменті.

На початковому етапі навчання роботу з формування музично-слухових уявлень полегшує використання вже знайомих для музиканта мелодій. Побудовуванню внутрішньої звукової картини сприяє також розучування одного музичного твору з декількома студентами; якщо поєднувати кінець

попереднього і початок подальшого заняття, студенти можуть слухати виконання один одного.

Найбільш універсальним прийомом формування імпровізаційних умінь стає транспонування. Воно контролює, узагальнює і закріплює засвоєння матеріалу, що виконується на слух, по нотах, на пам'ять, змушує усвідомлювати його звучання заново, засвоюючи глибше, повніше, удосконалює взаємодію рук і слуху.

Транспонування використовується як на початковому етапі, так і протягом подальшого навчання в класі музичного інструмента. Перші навички «зрушення» музичного матеріалу формуються при виконанні фрагментів музичних творів в інших октавних регістрах без зміни тональності. Перенесення по нотах, або по пам'яті в іншу тональність цілого музичного твору — більш складне завдання, яке вимагає повного усвідомлення всіх різноманітних елементів виконуваної звукової фактури.

При цьому попередньо опрацьовується умовний план-схема руху мелодії, проводиться аналіз особливостей викладу музичного матеріалу, деталей фактури, дається настройка на звуки нової тональності, виключає арифметичне вираховування потрібних ступенів та інтервалів. Всі ці дії передбачають наявність певного обсягу теоретичних знань і вміння «чути» звучання нотного запису.

Вибір аплікатури, динамічного відтінку звучання, стилю імпровізації, темпу, способу подолання технічних труднощів тощо з подальшим поясненнями студентами, чому вони зробили саме такий вибір — все це активізує музично-творче мислення. В даному ключі мислення розуміється як психологічний процес пізнання, пов'язаний з відкриттям об'єктивно нового знання, з вирішенням завдань, з творчим перетворенням дійсності.

Наступною педагогічною умовою обрано **створення проблемно-творчих завдань, спрямованих на виконання імпровізаційних дій**. Ми вважаємо за необхідне створити спеціальну організацію музично-творчої діяльності студентів, яка передбачає включення в методику індивідуальних занять

спеціальних завдань і вправ для формування навичок варіювання мелодії, підбору по слуху, акомпанементу, та імпровізації.

Побудова довільних дій вимагає уваги і відволікає від усвідомлення результату цих процесів. Набагато ефективніше створити умови, за яких активізується увага студента до своєї гри. Ланцюг автоматизованих дій переривається і ситуація об'єктивується, виступаючи тим самим результатом цілком самостійного бачення проблеми. Таким чином, здійснюється більш високий тип навчання, спрямований на активізацію внутрішніх сил і потенцій студента, що дозволить йому переключатися на діяльність, пов'язану з активізацією його творчого потенціалу у подальшій професійній діяльності.

Формування на практиці подібних ситуацій можна здійснити тільки за допомогою постановки нових проблемно-творчих завдань. Часто за таку задачу приймають елементарну констатацію очевидних недоліків і допущених помилок: «змазаний пасаж», «нерівний штрих» та ін. Такі загальні вимоги, як «щирість почуттів», «правда переживань», не усвідомлюються у проблемно-творчій ситуації і не мають для студента ніякої змістовної цінності і стають певним педагогічним штампом. Тому було б ціннішим, якби студент сам цілком самостійно навчився виділяти свої недоліки і помилки у своїй грі.

Справжня проблемно-творча ситуація може бути створена на рівні виконавської діяльності тоді, коли до свідомості інструменталіста буде чітко доведений момент «новизни», «нового значення» предметної ситуації. Причому, така новизна вимагає зовсім іншого за характером підходу — свідомого поглибленого пошуку, правдивого і поетично - яскравого трактування твору. Цей початковий момент роботи над музичним твором влучно відзначив всесвітньовідомий педагог-скрипаль Л. Ауер. Він зазначав: «Беручись вперше за розучування музичного твору, студенту необхідно досягнути його ідею в цілому». Однак розуміння ідеї твору - завдання зовсім не просте, тим більше для студента, який звик до безцільного музикування. Саме тому педагог часто бере цю частину роботи на себе, пропонуючи своєму підопічному готове рішення.

При цьому проблемно-творча ситуація хоча і створюється, але мало що змінює в поведінці студента, тому що він йде вже уторованим шляхом» [4].

Загальновідомо, що проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між потребою вирішити певне завдання і відсутністю необхідних знань для її вирішення. Таким чином, завдання педагога полягає у створенні в процесі навчання таких ситуацій, які вимагають, з одного боку, активного використання наявних знань, а з іншого, вимагають певних зусиль для вирішення. Адже не випадково О. Дем'янчук зауважував: «Поганий педагог підносить істину, хороший — вчить її знаходити» [39, с.48].

Також згадаємо відомого музиканта і педагога В. Протопопова, який, проводячи неординарні заняття з фаху, часто збирав увесь свій клас і на прикладі занять з одним із своїх студентів показував роботу над музичним твором. Всі студенти приймали в цьому участь. Займаючись з одним студентом, педагог звертався до всіх, тим самим даючи можливість кожному, не доторкаючись до інструмента, зрозуміти суть, дійти до істини, а найголовніше — сформувати виконавську модель. Таким чином педагог намагався орієнтувати студентів на активацію музичного мислення при виконанні послідовності дій, здійснюваних в наступній динаміці: від аналізу музичного матеріалу, через зорово-слуховий (сенсорний) контроль, до рухово-моторного втілення.

Отже, відстань від усвідомлення та уявлення до виконання забезпечує розуміння учнями логіки музичного руху. Активізація мислення в грі на слух знаходиться в руслі загальної інтелектуалізації виконавської роботи як одного з принципів розвиваючого навчання і пронизує всі щаблі музикування на слух. Також важливу роль відігравав фактор публічності, тому що вже окрім педагога присутні на заняттях інші студенти.

Ми вважаємо за необхідне створити спеціальну організацію музично-творчої діяльності студентів, яка передбачає включення в методику індивідуальних занять спеціальних завдань і вправ для формування навичок варіювання мелодії, підбору по слуху, акомпанементу, та імпровізації. Побудова

довільних дій вимагає уваги і відволікає від усвідомлення результату цих процесів.

Набагато ефективніше створити умови, за яких активізується увага студента до своєї гри. Ланцюг автоматизованих дій переривається і ситуація об'єктивується, виступаючи тим самим результатом цілком самостійного бачення проблеми. Таким чином, здійснюється більш високий тип навчання, спрямований на активізацію внутрішніх сил і потенцій студента, що дозволить йому переключатися на діяльність, пов'язану з активізацією його творчого потенціалу у подальшій професійній діяльності.

Зазначимо, що формування музично-творчого мислення сприяє збагаченню музично-теоретичних знань студентів, розширює загальний і музичний кругозір, розвиває інші музично-творчі здібності, а також допомагає виконавцю зрозуміти, осмислити музичний твір, його стиль, особливості музичної мови, сприяє вільному оперуванню різними музичними образами, дозволяє детально проаналізувати все різноманіття виразних засобів та визначити їх при необхідності самостійно. Згадаємо, що батько юного Моцарта знайомив його з нотною грамотою, записуючи нотами мелодії, які вже підібрані на інструменті по слуху. Батько Клари Вік до року вчив грати її та сестру без нот. Музика - це мова, а освоєння будь-якої мови починається з мовлення.

На творчому рівні музичного мислення виконавцем вирішуються завдання інтерпретації музичного твору: від відтворення композиторського задуму, до створення власного трактування. Крім того, музично-творче мислення лежить в основ таких виконавських умінь, як варіювання мелодії твору, імпровізація.

Також вважаємо, що одним із головних завдань педагога залишається формування психологічної готовності студента до публічних виступів, здатності до саморегуляції емоційно-психічного стану до і під час виступів. Тому наступною педагогічною умовою було визначено ***урахування психологічної готовності студента до публічних виступів***. Треба зазначити, що проблема психологічної підготовки студентів до концертних виступів є однією з найбільш складних і найменш розроблених на сьогоднішній день проблем. Проте аналіз

літератури дозволив виділити умови психологічної підготовки студентів до публічних виступів. Рекомендуючи стежити за своїм емоційно-психічним станом під час виступу, дослідники водночас не радять втручатися в самі виконавські рухи. Якщо студент під час виступу починає звертати увагу на свої виконавські дії (наприклад, замислюється про майбутнє технічно складне місце, починає згадувати ноти через страх забути текст та ін.), то це часто призводить до виникнення технічних помилок в виконанні.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити такі методи психологічної підготовки: психо-регуляційне і аутогенне тренування, дихальні вправи для зняття емоційної напруги, гра перед уявною аудиторією, обігрування програми, рольова підготовка та ін. Таким чином, умовами формування регулятивно - психологічного елемента виконавської майстерності стає формування навичок самоконтролю емоційно-психічного стану під час публічного виступу, оволодіння студентами методами психологічної підготовки до концертного виступу.

Відомо, що хвилювання, яке виникає під час публічних виступів, призводить до того, що у музиканта-виконавця знижується можливість контролювати свою гру, свої виконавські дії. Пальці втрачають відчуття клавіатури і це призводить до помилок, технічних помилок у виконанні. Відтак формування умінь справлятися зі сценічним хвилюванням під час виступу є однією із основних умов психологічної підготовки музиканта до концертних виступів, не заважати їм імпровізувати на сцені.

Методи подолання сценічного хвилювання можуть бути різними. В цьому плані музикантам-виконавцям можуть стати в нагоді деякі рекомендації з області театральної педагогіки. Наприклад, Л. Шеремет у своїй роботі зазначає, що для зниження сценічного хвилювання потрібно навчитися утримувати увагу на сцені. Він вважав, що «треба розвивати особливу техніку, яка допомагає чіплятися в об'єкт таким чином, щоб потім вже сам об'єкт, що знаходиться на

сцені, відволікав нас від того, що поза нею» [103 с.109]. Для актора це може бути предмет або партнер по сцені, для музиканта - дана програма, що виконується.

Дію набирає «надконтроль»: з одного боку, виконавця мимоволі і нестримно охоплює прагнення усвідомити автоматично налагоджені психічні процеси; з іншого боку, він втрачає здатність довільно звертати увагу на те, на що потрібно. Аби позбавитися такого «надконтролю», Г. Балл свого часу пропонував користуватися «випадковими психічними «заступниками» [9.С.59], тобто в найбільш складних для пам'яті або технічного втілення місцях думати про щось інше, що не стосується виконання (наприклад, про погоду або переглянутий нещодавно фільм).

Однак використання таких «заступників» суперечить сутності виконавської творчості, відволікає виконавця від виконання головного завдання – втілення музичного образу, заважає взаємодії між виконавцем та слухачами. В цьому ракурсі Г. Гульд справедливо відмічав, що єдино можливим «замінюючим уявленням» може бути тільки повне, без найменшого відволікання, зосередження уваги музиканта на творі, що виконується [104 с.69].

Таким чином, на думку дослідників, контроль свідомості за виконанням дій, необхідних на початкових стадіях формування виконавських рухів, під час публічного виступу може призвести до технічних похибок. Внаслідок зайвого контролю свідомості виконавчих рухів під час виступу може виникнути проблема іннервації.

Педагогу важливо навчити студентів думати під час виступу, про виконання свого твору, не відволікатися на сторонні думки. Важливо, щоб студенти навчилися зосереджувати свою увагу на художній стороні виконання, прагнули донести образ музичного твору до слухачів. Ряд дослідників сходяться на думці, що під час виступу впливати на свій емоційно-психічний стан можна за допомогою вольового впливу на свою психіку, за допомогою самонаказів тощо. Зокрема Г. Ципін зазначає, що «музиканту-виконавцю потрібен постійно діючий внутрішній «контролер», який би невідступно і пильно спостерігав за

психофізичним станом виконавця. І не тільки спостерігав, а й активно втручався» [97 с. 169].

Рекомендуючи стежити за своїм емоційно-психічним станом під час виступу, дослідники в той же час не радять втручатися в самі виконавські рухи. Якщо виконавець під час виступу починає звертати увагу на свої виконавські дії (наприклад, замислюється про майбутні технічно складні місця, починає згадувати ноти через страх забути текст та ін.), то це часто призводить до виникнення технічних помилок у виконанні. У таких випадках, в дію вступає «надконтроль»: з одного боку, виконавця мимоволі і нестримно охоплює прагнення усвідомити автоматично налагоджені психічні процеси; з іншого ж боку, він втрачає здатність довільно спрямовувати увагу на те, на що потрібно.

Тому, якщо з наближенням важкого фрагмента твору студент почне заздалегідь про нього думати і уявляти, як це важке місце виконати», можуть виникнути помилки у виконанні. Це зумовлено тим, що при «достроковому несвоєчасному» уявному поданні складного місця активізуються відповідні даному місцю виконавські рухи, що призводить до неузгодженості з рухами, необхідними виконавцю в даний момент.

Спрямованість навчання на формування усіх компонентів імпровізаційних умінь в процесі виконавської майстерності студентів передбачає, в першу чергу, формування здатності до самостійної творчої інтерпретації музичного твору. Розвиток музично-творчого мислення на наш погляд є одним з основних способів вирішення даного завдання.

У музичному навчанні ефективним прийомом, що сприяє індивідуальному розумінню інтонаційно-змістовної драматургії музичного твору, є непряме наведення студента на проблему. Використовуючи цей прийом, педагоги прагнуть розбудити думку і фантазію студента, викликати у нього яскраві і точні образні асоціації. Тут найбільш дієвими виявляються так звані «навідні запитання», які змушують інструменталіста мимоволі включитися у пошук сенсу, «ключової ідеї інтерпретації». Спроби студента дати чітку картину внутрішнього змісту виконуваного твору нерідко розкривають істотні проблеми

в його музичній свідомості. При цьому виникає певна ситуація — «труднощі», які стають відправним моментом для вдумливої творчої роботи, самостійної інтерпретації.

Однак, у педагогічній практиці цей прийом використовується не часто і безсистемно, тому що результати виявляються не такими очевидними та ефективними. Використання в ньому образних асоціацій, порівнянь, поетичних метафор не робить безпосереднього впливу на розвиток професійної майстерності студента, тобто не є способом прямої передачі мисленнєвих процесів.

Більш ефективно використання цього прийому стає можливим тільки лише при наявності багатого виконавського досвіду, в іншому випадку непрямі «підказки» втрачають своє сигнальне значення для музиканта. Саме тому найчастіше виявляються безуспішними спроби педагогів, які, використовуючи даний вид психологічного впливу, не враховують індивідуальний рівень розвитку студента, ступінь його підготовленості до непрямого навчання.

Зовсім інший ракурс прийомів «непрямої настанови» висвітлює теорія установки (Д. Узнадзе). Основне призначення навідних запитань і образних порівнянь полягає не у передачі конкретної програми виконавчих дій, а в створенні у свідомості особливого роду новизни ігрової ситуації, за якою вдається «об'єктивувати» музичну мову як предмет спостереження, аналізу та естетичної оцінки. Це, на наш погляд, є виключно важливим моментом в процесі музично-виконавського навчання, тому що саме з «об'єктивізації» починається живий пошук змістовної і виразної інтонації, тобто інтерпретаційний процес студента-виконавця стає цілеспрямованою діяльністю.

На жаль, ці моменти мало враховуються в педагогічній практиці, в якій вплив зовнішнього стимулу однозначно визначає відповідну реакцію суб'єкта. За цією схемою часто і будуються конкретні прийоми педагогічного впливу, багато в чому ігнорують особливості психічної активності студента. Вважається, що досить звернути увагу студента на ті чи інші моменти виконання, вказати на

помилку, дати зразок еталонного виконання, щоб у нього виникло бажання подолати скруту, усунути недоліки, поліпшити свою гру.

Однак у відповідь поведінка студента може не тільки не відповідати зовнішньому імпульсу, але бути прямо протилежною його значенням. Так, наприклад педагог, який скористався барвистим порівнянням, поетичним образом, часто буває збентежений нетямущістю студента, його незграбними спробами виразити потрібний настрій, звучання, тембр і та ін. Цим пояснюється той факт, що, отримуючи від педагога вірні вказівки про різні сторони виконання і способи вирішення виникаючих музично-технічних завдань, учень неадекватно інтерпретує їх, тобто об'єктивується «невміння учня зрозуміти і оживити в собі чужу думку».

У даній ситуації необхідно враховувати важливу роль психологічної установки — початкової готовності студента до реалізації даного дії, де стягуються в єдиний вузол образні уявлення, музичні інтонації і «апарат втілення». Однак під час розбору твору вплив психологічної установки значною мірою знижує творчий рівень інтерпретаційної роботи, в якому нівелюється артикуляційне значення штрихів, ритму, динаміки. Істотну роль у виконавській діяльності студентів відіграє образно-смілова установка.

З одного боку, вона значною мірою допомагає виконавцю об'єднати воедино первинні слухові уявлення і різноманітні моторно-рухові засоби звукового втілення нового твору. Але з іншого боку, подібне наведення «мостів» між «слуховою» і «моторною» сферами, а також автоматичність ігрових рухів, багато в чому перешкоджають усвідомленню того, якою мірою раніше засвоєні засоби художнього втілення відповідають образно-змістовній стороні, особливостям тематичного розвитку, стилістиці і характеру досліджуваного твору.

Зміна подібної ситуації є досить складним педагогічним завданням. Як правило, воно вирішується досить прямолінійно: гра студента різко переривається і піддається суворій критиці з подальшим декларуванням загальноприйнятого інтерпретаційного «еталона». Подібний підхід у заняттях зі

студентами часом вважається не тільки найбільш ефективним, але, по суті, єдино можливим.

Саме тут виникає одна з найбільш парадоксальних ситуацій в педагогіці, коли прямий вплив на студента хоча і дає позитивний результат, але в дійсності гасить в ньому творчо - пошуковий рефлекс. Саме тому студент, який досить добре засвоїв педагогічну «інструкцію», в самостійних заняттях знову і знову повертається до бездумного музикування, а педагогу доводиться вести боротьбу зі звичними помилками, кількість яких, як правило, не зменшується, а навпаки, зростає в міру подальшого вивчення музичного матеріалу. Або, не проявляючи належної самостійності, студент формує виконавські дії, які позбавлені особистісного «забарвлення» і служать, головним чином, засобом поверхневого усунення грубих технічних недоліків, зазначених педагогом.

Виявивши творчу інертність студента, педагог прагне за всяку ціну активізувати його роботу, перенасичуючи урок незліченними вказівками, заборонами, з метою сформувати для нього готове інструментальне завдання, вказати на допущену помилку. Стратегія такого навчання у кращому випадку активізує увагу, яка концентрується не на самому ігровому процесі, а на місцях, словах, міміці та інших підказках, які створюють лише видимість самостійного «бачення» і «слухання» початківця- інструменталіста. Це може дати позитивний результат, але справжнього формування самостійної творчої особистості при цьому не відбувається.

Відтак можна зробити висновок, що для формування імпровізаційних умінь студентам необхідно оволодіти різноманітними методами і прийомами, які стають важливою умовою майстерності майбутнього викладача баяна-акордеона. При цьому необхідно зазначити, що усе розмаїття методів для формування імпровізаційних умінь необхідно використовувати на всіх етапах у різних варіантах. Тільки тоді їх використання сприятиме успішному розвитку студентів.

Представлені у нашому дослідженні наукові підходи, принципи та педагогічні умови за основними позиціями взаємопов'язані між собою. Вони

доповнюють один одного і розкривають основні напрямки роботи студентів у напрямку формування імпровізаційних умінь. Цей складний взаємозв'язок представлений наочно на рисунку 2.3.

Рисунок 2.3



Рис. 2.3 Зв'язок наукових підходів, принципів та педагогічних умов у формуванні інтерпретаційних умінь майбутнього викладача баяна-акордеона.

Отже, ми акцентуємо увагу на тому, що під час конструювання навчального процесу потрібно спрямовувати навчання на формування усіх компонентів імпровізаційних умінь - мотиваційно-емоційного, аналітичного, психо-моторного та креативного, які в сукупності ефективно сприяють творчому розвитку студентів-музикантів.

Для реалізації поставлених завдань в ході роботи зі студентом важливо аналізувати музичні твори, їх виконання з точки зору стилю, жанру, форми, засобів виразності; виявляти характер епохи, пропонувати творчі завдання різного типу, наприклад, підбір на слух, варіювання мелодії і акомпанементу, гармонізування.

Ми також вважаємо, що процес формування імпровізації умовно може бути поділений на три етапи — *аналітичний, практико-діяльнісний та імпровізаційно-творчий*. Ці етапи відображають траєкторію руху від програмування виконавчих дій до їх сенсомоторної реалізації, тобто від аналізу запропонованого музичного матеріалу — до рухово-моторного його втілення, що виконується за допомогою зорово-слухового (сенсорного) контролю. Для наочності пропонуємо розглянути етапи формування імпровізаційних умінь, представлені на рис. 2.4.

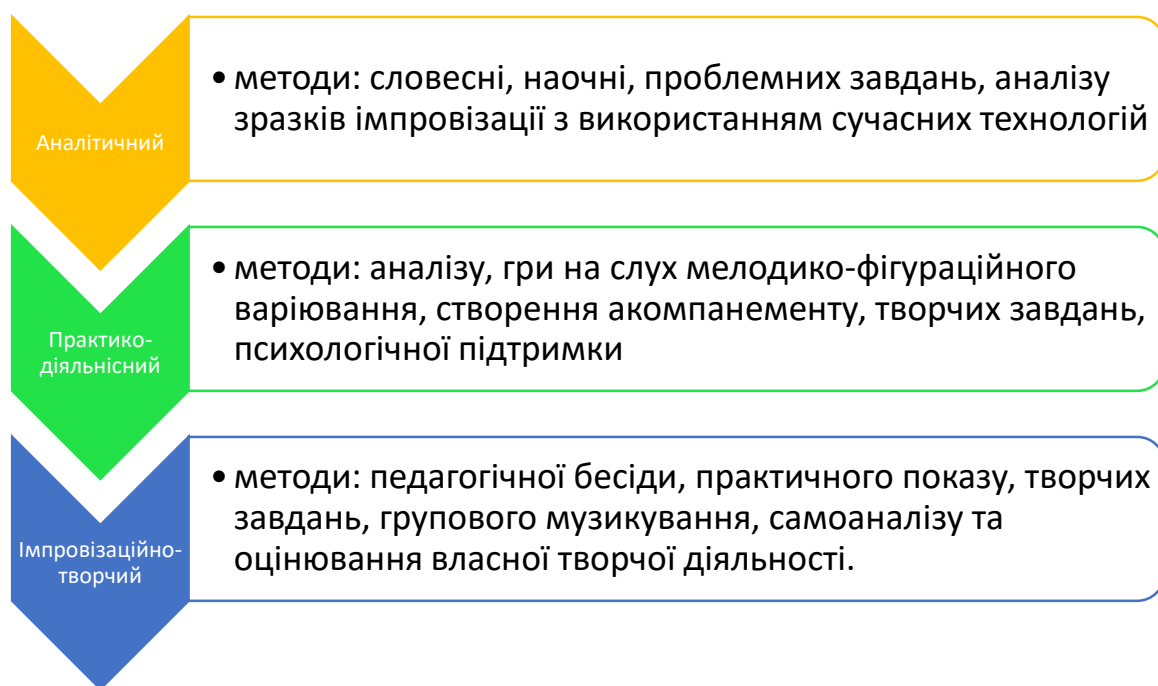


Рис. 2.4 Етапи формування імпровізаційних умінь в процесі навчання

Отже розглянемо кожний етап детальніше. На першому — аналітичному етапі ставиться завдання активізації рефлексивного мислення студентів і залучення музично-теоретичних знань у їх виконавську діяльність. На цьому етапі важливо закріпити набуті теоретичні знання, спробувати реалізувати їх на

практиці в процесі музикування. Важливим моментом цього етапу є поступове формування стійкого інтересу до імпровізації, знайдення внутрішнього стимулу для досягнення нових вершин в музиці.

На другому — практично-діяльнісному етапі ставилися завдання освоєння студентом ідеомоторних і слухо-рухових механізмів імпровізації в процесі власного музикування. На даному етапі відбувається поглиблення теоретичних знань в галузі гармонії, застосування прийомів підбору на слух, формування у студентів власних поглядів на створення музичного матеріалу, введення нових елементів музикування, самостійний пошук вирішення проблем і труднощів, що виникають у цій діяльності.

Використання музично-творчих завдань на цьому етапі спрямовуються на подальший розвиток імпровізаційних навичок майбутніх учителів музики. На ньому студенти навчаються застосовувати різноманітні техніки імпровізації у різних стильових контекстах, розвивають свої слухо-моторні здібності до імпровізації.

На цьому етапі студенти вивчають різні музичні стилі та жанри, аналізують структуру композицій та навчаються розуміти, як можна застосувати нові музичні ідеї та техніки для створення власних імпровізацій. Вони також навчаються використовувати в процесі власної імпровізації різноманітні хроматичні лади, акорди з їх функціями, стильові та ритмічні структури.

У процесі практично-діялісного етапу навчання студенти відпрацьовують свої імпровізаційні навички на практиці, граючи не тільки індивідуально на власному музичному інструменті, а й в ансамблі з іншими музикантами під час репетицій, концертних виступах та імпровізаційних сесіях. Ми намагалися підготувати студентів психологічно, щоб вони були відкриті до імпровізування, не боялися експериментувати з різними гармоніями, прагнули розвиватися й вдосконалюватися як музиканти.

Третій, імпровізаційно-творчий етап включає вільне музикування на основі гармонізації та аранжування, тобто на цьому етапі відбувалася повна реалізація отриманих знань. Студентам надавалася повна самостійність для

розкриття свого творчого потенціалу, пробудження гармонічної і тембрової фантазії, яка відбувалася у власній виконавській діяльності.

На протязі всієї дослідно-експериментальної роботи використовувалися 3 групи методів: мотиваційних, рефлексивних та дослідницьких.

Група мотиваційних методів спрямовувалася на засвоєння та поглиблення теоретичних знань і застосовувалася у формі бесіди та діалогу. При цьому матеріал подавався за допомогою наочних матеріалів з використанням сучасних технологій. Також педагог застосовував наочні методи, демонструючи техніку імпровізації у живому виконанні або в записі. За допомогою відео-матеріалів можна було переглядати та аналізувати виступи відомих імпровізаторів, щоб побачити, як вони працюють з музичним матеріалом і використовують різні музичні інструменти. Ознайомлення з кращими зразками імпровізацій (прослуховування аудіо, відео, нотний аналіз), виявлення прийомів створення композицій та їх структурної організації, дозволяють зрозуміти логіку створення імпровізації, а також накопичити певний слуховий досвід імпровізаційних мелодико-гармонічних побудов.

Використання рефлексивних методів слугували для психологічної підтримки студентів. Вони особливо корисні студентам, які стикаються з емоційним напруженням та тривогою перед виступом. Ці методи допомагають музикантам зосередитись на виконанні музики та покращити власну техніку виконання. Впевненість у собі, у своїх діях та кінцевому результаті стає ключем до успіху. Натомість хвилювання, побоювання провалу та невпевненість у своїх силах сковують творчу ініціативу студентів та часто призводять до творчих невдач. Тому використання таких методів створює сприятливу атмосферу для занять, на які відсутня психологічна напруженість, та створюється ситуація успіху.

Використання дослідницьких методів для формування умінь імпровізації передбачало використання аналізу мелодико-фігураційного варіювання, творчих завдань, створення власного акомпанементу. Так, метод мелодико-фігураційного варіювання формує у студентів уміння оперувати прийомами

варіювання, змінювати музичний матеріал у напрямку оспівування звуків мелодії, створення гамо-подібних пасажів, арпеджованих фігурації та секвенції. При цьому оспівування мелодії відбувається під час поєднання діатонічних та хроматичних звуків, використання ладів та тетрахордів, гармонізації мелодії, гармонічного моделювання з урахуванням ритмо-пульсу гармонії, фактурно-жанрового фігурування, транспонування. Використання методів та прийомів мелодико-фігураційного варіювання дає змогу майбутньому викладачу баяна-акордеона створювати гармонічно багату, та цікаву різнопланову імпровізацію.

До цієї групи відноситься також метод творчих завдань, який поєднує культурологічну, виконавську та методичну підготовку в загальний процес. Такі завдання спонукають студентів до творчої діяльності, сприяють розвитку їх творчої уяви, критичного мислення, розвитку комунікативних та інструментально-виконавських навичок. Цей метод засновується на основній ідеї, згідно якої творчі якості можна розвивати та покращувати через систематичну практику творчих завдань.

Метод творчих завдань щодо формування умінь імпровізації спрямовується на створення стимулюючих завдань, які викликають творчі процеси та сприяють розвитку творчих здібностей, музичного мислення, створюють простір для експериментів, розвитку уяви і фантазії. Наочно розроблені у дослідженні наукові підходи, принци, педагогічні умови та методи формування інтерпретаційних умінь майбутнього викладача баяна-акордеона представлені у організаційно-методичній моделі на рис. 2.5.

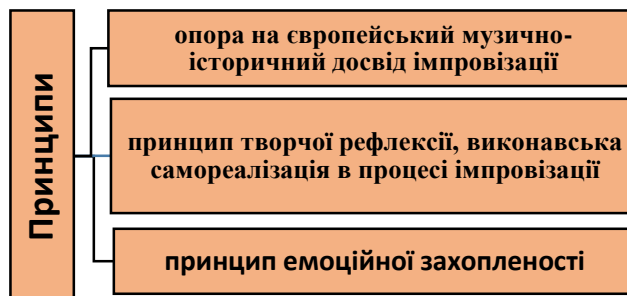
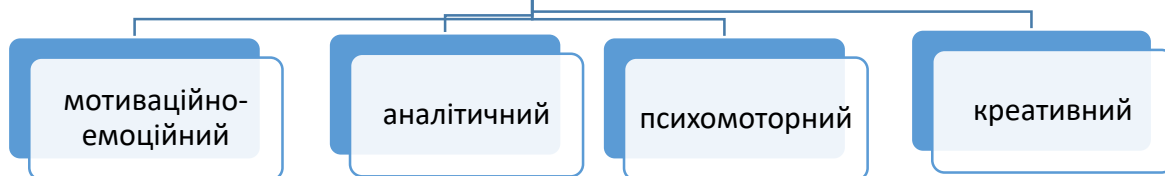
Отже, формування імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона з різною музичною підготовкою в процесі інструментального навчання вимагає системності та послідовності, опори на науково-методологічні підходи і спеціальні педагогічні принципи, застосування визначених у дослідженні педагогічних умов і методів, спрямованих на формування імпровізаційних умінь студентів.

Організаційно-методична модель процесу формування імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона *Рисунок 2.5*

Мета: підвищення рівня сформованості імпровізаційних умінь у процесі інструментального виконавства

Завдання: дослідити сутність поняття «імпровізація» в ретроспективі становлення та розвитку протягом всього розвитку музичного мистецтва; окреслити особливості формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона; обґрунтувати організаційно-методичну модель формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки; розробити та експериментально перевірити поетапну методику формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки;

Компоненти імпровізаційних умінь



Педагогічні умови



Аналітичний етап

методи: словесні, проблемних завдань, наочні, аналіз зразків імпровізації з використанням сучасних технологій.

Практико-діяльнісний етап

методи: аналіз, гра на слух мелодико-фігураційне варіювання, створення акомпанементу, творчі завдання, психологічна підтримка.

Імпровізаційно-творчий етап

методи: педагогічні бесіди, практичний показ, творчі завдання, групове джазове музикування, оцінювання, самоаналіз творчої діяльності.

Результат: позитивна динаміка сформованості імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона

ФОРМИ: індивідуально-практична, лабораторна, творчо-самостійна

Представлена методика також ґрунтується на поєднанні індивідуальних, колективних і самостійних форм роботи, а також урахуванні музичних здібностей студентів та їх довузівської підготовки.

Очікуваним результатом впровадження даної методики є позитивна динаміка сформованості імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона.

У наступному розділі будуть представлені результати констатувального та формувального педагогічного експерименту, спрямованого на ефективне підвищення імпровізаційних умінь студентів у процесі фахової підготовки.

Висновки до другого розділу

У другому розділі представлено зміст та структуру імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона, провідні науково-методологічні підходи, спеціальні педагогічні принципи та необхідні для ефективного навчального процесу педагогічні умови. В результаті запропоновано авторську організаційно-методичну модель, яка складається з трьох блоків – методологічно-цільового, процесуально-змістового та структурно-результативного і розкриває особливості формування імпровізаційних умінь у процесі фахової підготовки студентів.

Обґрунтування у попередньому розділі сутності таких понять як «уміння імпровізувати» та «гра на слух», а також можливості формування цих умінь у процесі фахового навчання майбутніх викладачів баяна-акордеона дозволили визначити зміст та структуру імпровізаційних умінь, яка складається з таких компонентів: мотиваційно-емоційного, аналітичного, психомоторного та креативного. З'ясовано, що сформовані імпровізаційні уміння відіграють важливу роль у фаховому розвитку музиканта, зокрема, майбутнього викладача баяна-акордеона.

Зазначається, що в системі музичного навчання мотиваційно-емоційний компонент спрямовує студентів на творче музикування; він активізує їх вольові зусилля, виявляючи емоційну захопленість до творчості, емоційне переживання та реалізацію власних творчих задумів у процесі імпровізації.

Формування умінь імпровізації в умовах інструментально виконавської підготовки баяністів-акордеоністів вимагає значних вольових зусиль, які в даному процесі виконують спонукальну та гальмівну функції і спрямовують на активні дії. Під час музично-виконавської діяльності у студентів з'являється багато труднощів різного характеру. Уміння їх долати, не зупинятися на досягненні наміченої творчої мети багато в чому визначає успіх імпровізаційної майстерності. Відтак потреба в самореалізації, адекватній самооцінці, впевненість у собі і своїх силах, включення в імпровізаційну діяльність вищих мотивів та цінностей стає основою мотиваційно-емоційного компонента.

Для аналітичного компонента характерна здатність до музично-теоретичного аналізу музичної інформації, можливість планувати майбутню імпровізацію та коригувати її перебіг під час творчого музикування, здійснювати рефлексивний аналіз власних творчих дій. Виявлено, що завдяки відповідного аналізу студенти мають можливість побачити імпровізаційні дії як цілісну систему, в процесі якої відбувається розвиток і вдосконалення їх імпровізаційних умінь.

Доведено, що завдяки психомоторному компоненту у майбутніх викладачів баяна-акордеона в процесі активного музикування розкриваються творчі здібності. Так, сенсорний елемент передбачає психологічну готовність музиканта до реалізації внутрішньо-слухових уявлень, активне використання різних видів самоконтролю під час імпровізації. Натомість моторний елемент включає комплекс професійних виконавських умінь і навичок, які дозволяють музиканту пристосувати свій виконавський апарат (на основі регуляції його м'язового тону) до різних ладо-тональних, фактурно-жанрових стилів музики з урахуванням її просторово-часових умов.

Підкреслюється, що для творчого імпровізаційного процесу провідного значення набуває креативний компонент. Він характеризується здатністю до продуктивної творчої музичної діяльності та розкриттям творчих якостей студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Креативний компонент передбачає насамперед здатність до самостійної творчої інтерпретації музичного твору і розвиток музично-творчого мислення, які стають основою для формування імпровізаційних умінь. В сукупності визначені компоненти забезпечують ефективне формування імпровізаційних умінь.

У дослідженні аргументовано представлені науково-методологічні підходи, які слід враховувати під час експериментальної роботи а саме: цілісний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, гедоністичний, синергетичний.

Сутність цілісного підходу полягає в діалектичній єдності й взаємозв'язку загальнокультурного та професійного розвитку студентів. Його застосування

передбачає фундаментальну підготовку фахівця у загальнокультурному і професійному аспектах. Аксиологічний підхід в контексті інструментально-виконавської підготовки стає корисним для формування ціннісних орієнтацій у майбутніх виконавців. Він дозволяє зосередитись на різних аспектах музичного виконання, розвинути сприйняття і уявлення, а також розвиває естетичне ставлення до мистецтва.

Застосування діяльнісного підходу у формуванні імпровізаційних умінь спрямовується на знайомство студентів з технологією необхідних дій, наприклад, виконання творчих завдань або розробку творчих проєктів. При цьому інтелектуальні, розумові дії (тобто внутрішні, що відбуваються у процесі мислення), підготовляють функціонування зовнішніх, практичних дій, визначаючи програму та зміст діяльності.

Включення у навчальний процес особистісно-орієнтованого підходу передбачає, що у процесі різних видів музично-виконавчої діяльності максимально враховуються індивідуальні особливості студента, а саме, його слухові задатки, виконавські уміння та психофізіологічна готовність. Застосування цього підходу дозволяє забезпечити максимально комфортні умови для навчання студентів.

Орієнтація у навчанні на гедоністичний підхід засновується на положенні, що навчання для студентів має бути приємним і цікавим, що вони повинні відчувати задоволення від самого процесу навчання. Відтак викладач у своїй роботі із студентами повинен використовувати різноманітні методи і прийоми, які допоможуть створити це сприятливе середовище.

Застосування синергетичного підходу дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію і темп навчання, коригувати дії студента, сприяючи його саморозвитку. При цьому важливо враховувати, що навчання є динамічним процесом і має постійно змінюватися. Відповідно викладач має бути готовим адаптувати свої методи та прийоми до потреб та здібностей кожного студента, а також до змін в ситуаціях навколишнього середовища.

Обґрунтовано основні принципи формування імпровізаційних умінь майбутніх педагогів баяна-акордеона: принцип опори на музично-історичний досвід, принцип емоційної захопленості навчальним матеріалом, принцип рефлексивності та принцип виконавської самореалізації.

Доведено, що в галузі музично-інструментального навчання формування імпровізаційних умінь вимагає створення певних педагогічних умов, сприятливих для розвитку творчого потенціалу студентів. При цьому необхідно було враховувати, що вибір конкретних педагогічних умов залежить від завдань, які потребують свого вирішення, а також від методів, прийомів й організаційних форм навчання. Спираючись на попереднє обґрунтування сформованості імпровізаційних умінь та їх компонентну структуру, а також враховуючи думки дослідників стосовно цього феномену, визначено комплекс необхідних *педагогічних умов*, а саме: формування мотивації до імпровізаційних дій у процесі виконавства; спрямованість навчального процесу на розвиток музично-слухових уявлень студентів; створення проблемно-творчих завдань, спрямованих на виконання імпровізаційних дій; урахування психологічної готовності студента до публічних виступів.

У дослідженні було визначено, що формування імпровізаційних умінь найбільш продуктивно може відбуватися за трьома етапами роботи — аналітичного, практико-діяльнісного та імпровізаційно-творчого, які відображають траєкторію руху від програмування виконавчих дій до їх сенсомоторної реалізації. При цьому на всіх етапах важливо впроваджувати 3 групи методів: мотиваційних, рефлексивних та дослідницьких.

Запропонована авторська організаційно-методична модель формування імпровізаційних умінь ґрунтується на поєднанні індивідуальних, колективних і самостійних форм роботи, а також урахуванні музичних здібностей студентів та їх довузівської підготовки. Очікуваним результатом впровадження даної методики є позитивна динаміка сформованості імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА-АКОРДЕОНА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1 Діагностика сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна - акордеона.

З метою перевірки визначених теоретичних узагальнень щодо шляхів розвитку умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна - акордеона в процесі інструментально - виконавської підготовки та виявлення рівня їх сформованості був проведений констатувальний експеримент. Він здійснювався за участю студентів – бакалаврів 4 курсу та магістрів на базі Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. а також на базі комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» закарпатської обласної ради. Дослідно-пошукова робота включала 3 етапи - констатуючий, формуючий і контрольний. Вони мали виявити доцільність та ефективність запропонованої методики формування умінь імпровізації.

Для проведення дослідно-пошукової роботи було залучено 64 студенти, з яких сформували дві групи: контрольну та експериментальну відповідно по 32 людини в кожній групі. Загальний вектор наукового дослідження був спрямований на розвиток у студентів творчого потенціалу та створення умов для подальшого їх професійного навчання відповідно до запропонованих методичних установок. У процесі дослідно-пошукової роботи враховувалися: багато-компонентність досліджуваного уміння, яке знаходиться на стику музичної теорії та практики; системність і безперервність формування досліджуваного уміння як обов'язкової умови ефективності навчання студентів імпровізації; ресурси навчального плану, що впроваджується у сучасній освітній

процес, а також зміст робочих програм з музичних дисциплін з метою пошуку каналів міжпредметних перетинів.

Метою перевірок була діагностика сформованості уміння імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона на початковому етапі проведення дослідно-пошукової роботи. Для досягнення заданої мети необхідно було вирішити такі завдання:

1. Визначити критерії, показники та рівні сформованості уміння імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона.

2. Розробити комплекс діагностичних завдань для виявлення у студентів вихідного рівня сформованості досліджуваного уміння.

3. Провести необхідну організаційно-змістовну роботу: структурувати контингент учасників дослідно-пошукової роботи за рівнем їхньої виконавської підготовки; визначити оптимальні форми організації навчальних занять; проаналізувати можливості та форми міждисциплінарної взаємодії, спираючись на професійну зацікавленість педагогів колег; класифікувати музично-ілюстративний матеріал за ступенем гармонічної складності; розробити зміст творчих завдань та анкет для виявлення мотивації студентів до імпровізації.

4. Провести констатуючу діагностику.

5. Узагальнити результати діагностики вихідного рівня сформованості у студентів уміння імпровізувати.

З урахуванням структурних компонентів, визначених у другому розділі дисертаційного дослідження, були обґрунтовані критерії для діагностування стану сформованості умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки, а саме: *мотиваційно-ціннісний; аналітико-прогностичний, операційно-виконавський, та творчо-діяльнісний.*

Зазначимо, що термін «критерій» (грецьк. *kriterion* — мірило, засіб судження) – це система засобів (принципів, зразків, норм, канонів, аргументів), на основі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація будь-чого [80, с. 207]. У сучасній музичній педагогіці науковці пропонують різні підходи

до розробки критеріального апарату професійної підготовки музикантів. Зокрема В. Крицький [56] розглядає діагностику уміння художньої інтерпретації як здатність до художньо-інтерпретаційної діяльності. За його переконанням, параметри діагностики, критерії та показники рівнів мають орієнтуватися на діагностування як процесу інтерпретаційної діяльності, так і її результату. Автор виділяє такі критерії сформованості розглядуваного феномену:

- за інтерпретаційними параметрами – художня достовірність, оригінальність, виконавська майстерність;

- за операційними параметрами – усвідомленість, узагальненість та самостійність.

Розробкою критеріального апарату також займалися відомі вітчизняні науковці, зокрема Г. Падалка, А. Щербо — художній та естетичний смак; О. Ростовський, О. Рудницька — музичне сприйняття; культура педагогічного спілкування — Т. Грищенко, Л. Побережна та інші. Враховуючи їх побажання, ми у розробку критеріального апарату включили такі позиції:

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує мотиваційний рівень студента до імпровізації, його емоційної установки до творчого процесу, розуміння впливу імпровізації на музично-педагогічну діяльність. Показниками цього критерію є: зацікавленість мистецтвом імпровізації, усвідомлення значущості уміння імпровізувати для мистецько-педагогічного та музично-виконавського розвитку, готовність до постійного професійного вдосконалення.

Аналітико-прогностичний критерій відображає готовність до теоретичного осмислення запропонованого музичного матеріалу, адекватно оцінювати наслідки творчої діяльності. Цей критерій містить такі показники: виявлення якості знань теоретичного та практичного характеру відповідно до виконавської майстерності, слуховий контроль та аналіз слухової інформації. Ці показники характеризують рівень теоретичної оснащеності студента — майбутнього викладача баяна - акордеона, а також ресурси його внутрішнього музичного слуху. За даними показниками визначається рівень сформованості аналітичного компонента вміння грати на слух та імпровізувати.

Операційно-виконавський критерій характеризує готовність до рухово-моторного втілення проаналізованого музичного матеріалу. Показниками цього критерію є: рівень сформованості музично-виконавських здібностей, які забезпечують точність моторики та здатність відтворити отриману слухову інформацію. Тобто за допомогою даного критерію ми оцінюємо рівень виконавської майстерності музиканта.

Творчо-діяльнісний критерій характеризує рівень розвитку творчої фантазії музиканта, його оригінальність та креативність у процесі творчого музикування. Показники цього критерію включають: виконавсько-творчу ініціативність студента, здатність до практичного застосування напрацьованого виконавського досвіду, володіння технікою перегармонізації мелодії та імпровізації в різних модусах (стилістичному, жанровому); здатність аранжувати твір. Зазначені показники визначають рівень сформованості креативного компонента уміння імпровізувати. Визначені нами критерії та показники відображають основні характеристики імпровізаційних умінь та можуть використовуватися для визначення рівнів їх сформованості. Для більшої наочності співвідношення компонентів, критеріїв та показників представлено у таблиці 3.1

Таблиця 3.1.

Співвідношення компонентів, критеріїв і показників сформованості навичок імпровізації

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-емоційний	мотиваційно-ціннісний	зацікавленість займатися музично-творчою діяльністю, зокрема імпровізацією, усвідомлення значущості умінням імпровізувати для мистецько-педагогічного та музично-виконавського розвитку
Аналітичний	аналітико-прогностичний	виявлення якості знань теоретичного та практичного характеру відповідно до виконавської майстерності, слуховий контроль та аналіз слухової інформації.

психомоторний	операційно-виконавський	Рівень сформованості музично-виконавських здібностей, які забезпечують точність моторики та здатність аналізувати отриману слухову інформацію. Здатність музикувати, активізуючи фактурний, ладогармонічний слух і слуховий самоконтроль, концентруючи увагу і виконавську волю, координуючи сенсомоторну сферу.
Креативний	творчо-діяльнісний	виконавсько-творча ініціативність студента, здатність до практичного застосування напрацьованого виконавського досвіду, володіння технікою перегармонізації мелодії та імпровізації в різних модусах (стилістичному, жанровому); здатність аранжувати твір.

Діагностування сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна – акордеона відбувалося на підставі виявлених критеріїв та їх показників. Нами були визначені три рівні сформованості уміння імпровізації: високий, середній і низький, завдяки конкретизації характеру прояву кожного показника.

Високий рівень характеризується:

а) підвищеною зацікавленістю до імпровізації, проявом стійкої вольової уваги, усвідомленням важливості оволодіння досліджуваним умінням для особистісного розвитку;

б) вмінням мобілізувати мислення в процесі імпровізації, вірно оцінювати причинно-наслідкові зв'язки між внутрішніми слуховими уявленнями та їх реальним звуковим втіленням, розумінням специфіки графічного запису музичного тексту, активним використанням різних видів самоконтролю та оцінки власних виконавських дій;

в) високою координацією сенсомоторних відчуттів, орієнтацією на клавіатурі без зорового контакту, внутрішньо-слухове випередженням музичного матеріалу в поєднанні з досконалим відпрацюванням і слуховою

реактивністю, добре збалансованою слухо-руховою (психомоторною) активністю музиканта.

г) високорозвиненим внутрішнім слухом і ладовим відчуттям, здатністю ефективно застосовувати у виконавстві засвоєні музично - теоретичні знання і вміння.

За цим критерієм студенти з легкістю демонструють навички транспонування, гри на слух, гармонізації мелодії, у них спостерігається узгодженість слухо-рухових уявлень, уміння музикувати в різних фактурно-жанрових модусах, транспонувати на основі функційно-гармонічного орієнтування без обмеження ладо-тональностей.

Середній рівень характеризується:

а) не достатньою активністю до імпровізаційно-творчої діяльності, невпевненістю у своїх можливостях щодо формування умінь імпровізації, задовільним балансом слухових і виконавських навичок і умінь, не задоволенням власним рівнем професійної підготовки і бажанням розвивати уміння імпровізації як захоплюючим видом музичної творчості;

б) не достатнім рівнем розвитку музичного мислення і слуху, слабо вираженою здатністю передчуття, що не дозволяє студентам координувати свої сенсо-моторні дії і активізувати слуховий самоконтроль зі змінним успіхом; студенти здатні усвідомити гармонічну логіку і пульсацію, але відчувають труднощі з гармонічною діагностикою мелодії, також у них відчувається недолік гармонічного слуху і внутрішньо-слухових уявлень;

в) виконанням мелодії та акомпанементу після численних програвань, часто з помилками; студенти мають достатні виконавські навички в області фактурно-жанрового різноманіття, але відчувають дефіцит виконавської техніки, слабкий слухо-зоро-руховий взаємозв'язок;

г) виявляють середні здібності до нової гармонізації і аранжування музичного матеріалу, мелодико-фігураційного варіювання, створення супроводу до мелодії (виконання з помилками не складного акомпанементу), недостатність знань про жанрову і стильову специфіку музики. Активізуючи власний

тембрових слух і фантазію, бояться імпровізувати через нестачу виконавських навичок.

Низький рівень характеризується такими ознаками:

а) пасивним відношенням до імпровізаційно-творчої діяльності, не усвідомленням впливу імпровізації на особистісний розвиток музиканта.

б) не достатнім рівнем слухових задатків, не спроможністю адекватно оцінити гармонічний потенціал мелодії і ритмо-пульсу гармонії, не здатністю створити гармонійний трафарет музичного твору, відчують складність при функційно-гармонічному аналізі;

в) мінімальні слухові дані, слабка виконавська підготовка, мінімальний рівень виконавської техніки, відсутність навички транспонування, несформоване уміння грати на слух прості мелодії, відсутність навиків до варіативного виконання мелодії;

г) дефіцит творчої фантазії, виконавської волі, зорової і слухової уваги, погана координація сенсо-моторної сфери, відсутність здатності до гармонічного варіювання і оперативної слухової оцінки продуктів музикування, боязнь вільного і творчого самовираження.

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

Таблиця 3.2

**Співвідношення критеріїв та рівнів розвитку умінь імпровізації
у студентів мистецьких факультетів**

Критерії навичок імпровізації	Рівні сформованості навичок імпровізації		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	Підвищена зацікавленість до імпровізації, усвідомлення важливості оволодіння умінням імпровізації для особистісного розвитку;	Не достатня активність до імпровізаційно-творчої діяльності, невпевненість у своїх можливостях щодо формування умінь імпровізації.	Пасивне відношення до імпровізаційно-творчої діяльності; не усвідомлення впливу імпровізації на особистісний

			розвиток музиканта.
аналітико-прогностичний	вмінням мобілізувати мислення в процесі імпровізації, вірно оцінюють причинно-наслідкові зв'язки між внутрішніми слуховими уявленнями і їх реальним звуковим втіленням, розуміння специфіки графічного запису музичного тексту, активне використання різних видів самоконтролю та оцінка власних виконавських дій;	середній рівень розвитку музичного мислення і слуху, слабо виражені здібності передчуття дозволяють студентам координувати свої сенсомоторні дії і активізувати слуховий самоконтроль зі змінним успіхом, здатні усвідомити гармонічну логіку і пульсацію, але відчувають труднощі з гармонічною діагностикою мелодії, а також недолік гармонічного слуху і внутрішньо-слухових уявлень;	низький рівень слухових задатків, неспроможність адекватно оцінити гармонічний потенціал мелодії і ритмо-пульсу гармонії, не здатний створити гармонійний трафарет музичного твору, складність при функційно-гармонічному аналізі;
Операційно-виконавський	висока координація сенсомоторних відчуттів, орієнтація на клавіатурі без зорового контакту, внутрішньо-слухове випередження музичного матеріалу, в поєднанні з досконалим відпрацюванням і слуховою реактивністю, добре збалансованою слухо-руховою (психомоторною) активністю музиканта.	виконання мелодії та акомпанементу після численних програвань, часто з помилками, студенти мають достатні виконавські навички в області фактурно-жанрового різноманіття, але відчувають дефіцит виконавської техніки, слабкий слухо-зоро-руховий взаємозв'язок;	мінімальні слухові дані, слабка виконавська підготовка, мінімальний рівень виконавської техніки, відсутність навички транспонування, несформоване вміння грати на слух прості мелодії, відсутність навиків до варіативного виконання мелодії;
Творчо-діяльнісний	високорозвинений внутрішній слух і ладове чуття, здатність ефективно застосовувати в виконавстві засвоєні музично-теоретичні знання і вміння. Студенти з легкістю демонструють навички транспонування, гри на слух, гармонізації мелодії, спостерігається узгодженість слухо-рухових уявлень, вміння музикувати в різних фактурножанрових модусах, транспонувати на основі функційно-гармонічного орієнтування без обмеження ладотональностей.	виявляють середні здібності до перегармонізації і аранжування музичного матеріалу, мелодико-фігураційне варіювання, створення супроводу до мелодії (виконання з помилками не складного акомпанементу)) активізуючи тембрових слух і фантазію, боязнь імпровізувати через нестачу виконавських навичок, а також знань про жанрову і стильову специфіку музики.	дефіцит творчої фантазії, виконавської волі, зорової і слухової уваги, погана координація сенсомоторної сфери, відсутність здатності до гармонічного варіювання і оперативної слухової оцінки продуктів музикування, боязнь вільного і творчого самовираження.

--	--	--	--

Враховуючи визначені критерії та рівні їх сформованості, наступним завданням було вивчення існуючого стану виконавських та імпровізаційних умінь майбутніх викладачів баяна-акордеона. Експериментальна робота проводилася під час професійних фахових занять відповідно до поставлених завдань. При цьому у процесі дослідження враховувалися не тільки індивідуальні, а й колективні форми роботи. Проводилося активне спостереження за студентами згідно продуктивно-компетентнісних характеристик з різним рівнем підготовки за кожним компонентом структури імпровізаційних умінь.

Констатуюче дослідження складалося із трьох етапів, які передбачали використання наступних методів: анкетування, спостереження, творчих завдань, аналіз продуктів музикування студентів, усне опитування.

Змістом констатуючих перевірок були:

- а) аналіз мотивації студентів до розвитку уміння імпровізувати як важливого компонента професійної підготовки майбутнього викладача баяна-акордеона;
- б) діагностика вихідного рівня спеціальних (сенсо-моторних та ідео-моторних) здібностей, природних музичних задатків та виконавських умінь;
- в) виявлення індивідуальних психо-фізіологічних ресурсів студентів (слухової реактивності, уваги, волі, пам'яті) для формування уміння імпровізації згідно з розробленою методикою.

На першому етапі за допомогою методу анкетування було досліджено мотивацію студентів щодо розвитку уміння вільно музикувати, а також вихідну самооцінку власних професійних знань, умінь та навичок. Студентам пропонувалося відповісти на наступні питання анкети (Додаток 1.):

«Чи вважаєте ви уміння імпровізувати цінним і затребуваним у професійній роботі викладача?»

Фактично 100% опитаних студентів визнали практичну актуальність володіння умінням вільно музикувати, та значущість володіння нею для

музиканта. В свою чергу 58% студентів назвали її «здатністю обраних», а 42% захоплюючись «слухачами» допускали можливість навчання імпровізації, але не ясно собі уявляли його методичні канали.

На питання: До якого типу музикантів Ви себе відносите були отримані такі відповіді:

а) «слухач», музикую вільно і захоплено завдяки природним задаткам та здібностям;

б) відчуваю труднощі в імпровізації (поясніть причини), але хочу освоїти цей вид музикування;

в) не вмію імпровізувати та уникаю такого виду музично-виконавчої діяльності.

Результати цього опитування показали, що вільно музикують лише 3% з опитаних студентів, в свою чергу 17% відчувають труднощі, але хотіли б навчитися, натомість 80% не вміють імпровізувати.

Наступні питання анкети з'ясували таку позицію: Чи є у Вас особистий довузівський досвід у навчанні основ імпровізації? Якщо так, то в якій формі та з якими методичними установками це відбувалося?

На дані запитання ми отримали такі відповіді: довузівської підготовки імпровізації не було ні в кого, але 3% студентів самостійно намагалися розвивати дане уміння.

Анкетування частково виявило деякі проблеми вільного музикування на сучасному етапі підготовки студентів: баланс теорії і практики у професійній підготовці майбутніх викладачів баяна-акордеона та якість їх музично-виконавської діяльності, роль слухо-рухового взаємозв'язку в інструментально-виконавському процесі.

За допомогою анкетування виявлено дві протилежні тенденції: з одного боку - масовий інтерес до вільного музикування, усвідомлення його привабливості та актуальності, з іншого - страх імпровізувати в силу її нерозвиненості та нерозуміння механізмів цього виду виконавської творчості. Самооцінка опосередковано вказує на рівень базової підготовки студентів або її

відсутність; чим багатший особистий практичний досвід і арсенал виконавських умінь, тим більше студент був стурбований своєю безпорадністю в імпровізації, настільки актуальною у професійній діяльності музиканта.

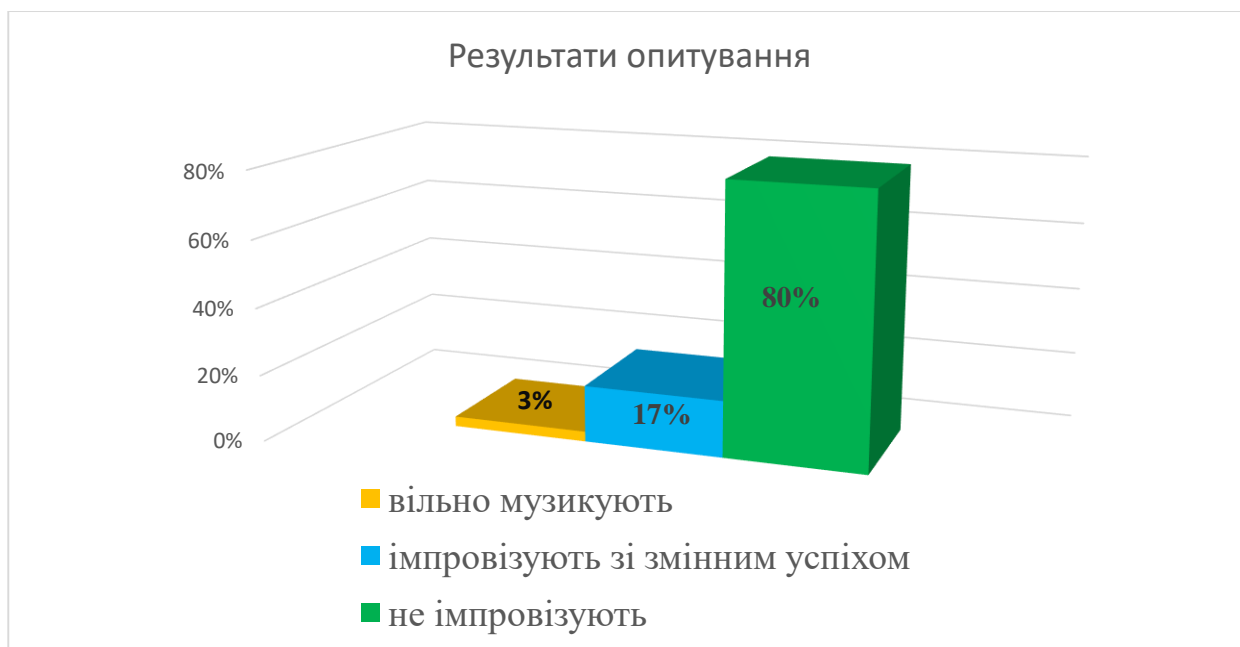
Студенти, які усвідомили обмеженість своїх психомоторних навичок, виявили підвищений інтерес до освоєння методики навчання музикування без нот (70%). Для ілюстрації доречно навести деякі відповіді на запитання: «Чи готові ви навчитися імпровізації згідно запропонованої методики, що активізує музичне мислення, гармонічний слух і пам'ять?». На це питання 63% студентів відповіли «Так, звичайно», «Обов'язково!», «Варто спробувати». В свою чергу (30%) студентів оцінили свої перспективи навчання імпровізації менш оптимістично з огляду на суб'єктивні причини. До них вони віднесли: відсутність внутрішнього музичного слуху, не бажання інтелектуалізації виконавського процесу. Серед відповідей на це питання анкети переважали песимістичні, наприклад: «Імпровізація - доля щасливчиків», «Мені це не дано і не буде дано», «Навчити імпровізувати неможливо, особливо коли слуху немає», і т. д. Решта опитаних реципієнтів - 7% виявили байдужість до проблем навчання імпровізації.

Показовим є аналіз самооцінки студентів і наявного (у рідкісних випадках) попереднього практичного досвіду імпровізації. На констатуючому етапі дослідної роботи студентам пропонувалося оцінити своє вміння імпровізувати за трирівневою градацією: вільно музикую; імпровізую зі змінним успіхом, відчуваю потребу в педагогічному супроводі; імпровізувати не вмію і намагаюся

уникати такого роду музикування. Отримані результати цього дослідження представлені на діаграмі 3.1.

Результати опитування студентів щодо умінь імпровізувати

Діаграма 3.1



Як видно на представленій гістограмі, результати опитування студентів показали наступне:

- вільно музикують на слух і відчують задоволення від цього процесу 3% студентів ;
- імпровізують зі змінним успіхом, відчують потребу в педагогічному супроводі 17% ;
- імпровізувати не вміють і намагаються уникати такого роду музикування 80%.

Підсумки самооцінки прояснили ситуацію професійної некомпетентності, і навіть безпорадності майбутніх викладачів баяна-акордеона у справі імпровізації на момент навчання у вузі. Причини цього лежать у багатьох площинах (їх аналіз наведено у першому розділі). Анкетування лише констатувало масовий характер проблеми та занепокоєння музикантів якістю своєї професійної підготовки з урахуванням вимог сучасної практики.

За допомогою анкетування також було виявлено дефіцит знань студентів щодо специфіки та структури музичного слуху, механізми його поєднання із психо-моторикою. Для виявлення активності власного музичного (насамперед, гармонічного) слуху у виконавському процесі студентам пропонувалося оцінити його, спираючись на особистий практичний досвід. Відповіді на це питання показали, що 80% оцінили свій слуховий «внесок» у вільне музикування не достатнім і висловлювали готовність активізувати власний слух, розцінюючи вільне музикування як унікальну для цього можливість.

Отже, підсумовуючи перший етап констатувального експерименту можна зробити такі висновки: у більшості студентів у наявності є спонукальні мотиви до імпровізації, бажання навчитися вільному музикуванню. Але студенти не мають ні чітких уявлень про її механізми, ні достатнього слухового та виконавського досвіду, ні системних теоретичних знань. Більшість студентів, судячи з підсумків анкетування, були готові навчатися імпровізації під керівництвом педагога. При цьому всі студенти розуміли її роль у формуванні професійних компетентностей майбутнього викладача баяна-акордеона.

Метою другого етапу перевірок було діагностування практичного рівня сформованості умінь імпровізації, професійного потенціалу студентів, їх індивідуальних виконавських, слухових здібностей, природних музичних задатків, музичного мислення. Такий зріз знань на початковому етапі дослідної роботи дає об'єктивну інформацію щодо сформованості вміння імпровізувати за всіма його показниками.

Для рівня сформованості умінь імпровізації було проведено ряд творчих завдань, зокрема таких:

- сольмізація популярних мелодій у різних тональностях;
- гармонізація мелодії та виконання на інструменті;
- транспонування на слух;
- імпровізація на задану мелодію.

Кожне завдання оцінювалося за трибальною шкалою, а за підсумовуючими результатами визначався вихідний (до початку дослідно-пошукової роботи) рівень професійної готовності до навчання імпровізації на баяні-акордеоні.

Критерії оцінювання були такими:

«3» - завдання виконане грамотно, самостійно та швидко (високий рівень);

«2» - завдання виконане задовільно, з мінімальною кількістю помилок (середній рівень);

«1» - завдання виконане з великими труднощами, завдання не виконане (низький рівень).

Завдання сольмізації знайомих мелодій викликало у більшості студентів подив та розгубленість. Це завдання було сприйнято студентами як таке, що не має відношення власне до імпровізації. При цьому націленість на усвідомлення ладових ступенів та їх взаємин створила нові орієнтири для мислення студентів, на відміну від звичного (текстового) співу знайомих слуху мелодій. Зазвичай мелодії вибиралися з дитячого репертуару або народно-пісенного фольклору, наприклад: «Я лисичка», «Ой за гаєм гаєм» та інші.

Оцінювання результатів за цим завданням було таким:

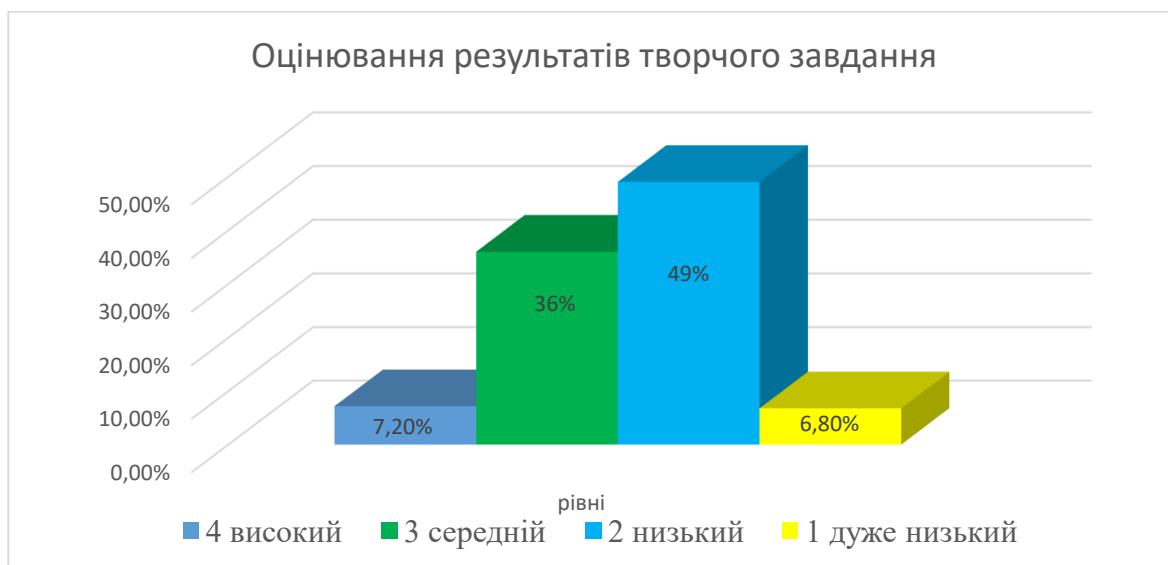
- 4 бали — студент правильно і швидко орієнтується у звуко-висотній будові мелодії, не допускає помилок при її сольмізації, враховує альтераційні зміни рівнів ладу.
- 3 бали — сольфеджує мелодію майже без помилок, відчуває невеликі труднощі при її транспонуванні.
- 2 бали — не завжди адекватно оцінює звуко-висотний малюнок мелодії, що веде до подальшого спотвореного її осмислення при сольмізації.

1 бал — не вміє сольфеджувати, не орієнтується в графіку мелодії (поступовий і стрибкоподібний, висхідний і низхідний рух мелодії тощо).

За результатами оцінювання цього завдання високий бал «4» отримали 7,2% студентів; середній бал «3» отримали 36%; низький «3» 49%; низький «1» 6.8% студентів. Для наочності пропонуємо діаграму 3.2

Діаграма 3.2 результати оцінювання творчого завдання сольмізація знайомих мелодій

Діаграма 3.2



Наступним завданням була *гармонізація мелодії*. Вона окреслила ряд типових проблем музично-теоретичної підготовки майбутніх викладачів баяна - акордеона: недолік знань щодо закономірностей функційно-гармонічної логіки, недооцінка гармонічного потенціалу мелодії, слабка орієнтація у сполученні мелодійної горизонталі з акордовою вертикаллю, обмеженість гармонічного мислення і внутрішньо-слухових уявлень студентів.

Отримані результати розподілилися таким чином: високий рівень (4 бали) отримали 9,8% студентів, у яких виконання завдання характеризувалося швидким аналізом гармонічної послідовності, успішним застосуванням на практиці принципів гармонізації мелодії, вірним усвідомленням її гармонічного потенціалу, стійким слухо-руховими зв'язками.

Середній рівень (3 бали) отримали 31% студентів, у яких гармонізація . вирізнялася нестійким слухо-руховим зв'язком, оцінюванням функційно-гармонічного змісту мелодії зі змінним успіхом, але не вмінням активізувати мислення і внутрішній слух.

Низький рівень виконання завдання (2 бали) отримали 53,2% студенти, які не розуміють сполучення мелодійних ступенів з гармонією, погано орієнтуються

у ладо-гармонічному наповненні мелодії, не мають достатнього обсягу внутрішньо-слухових уявлень.

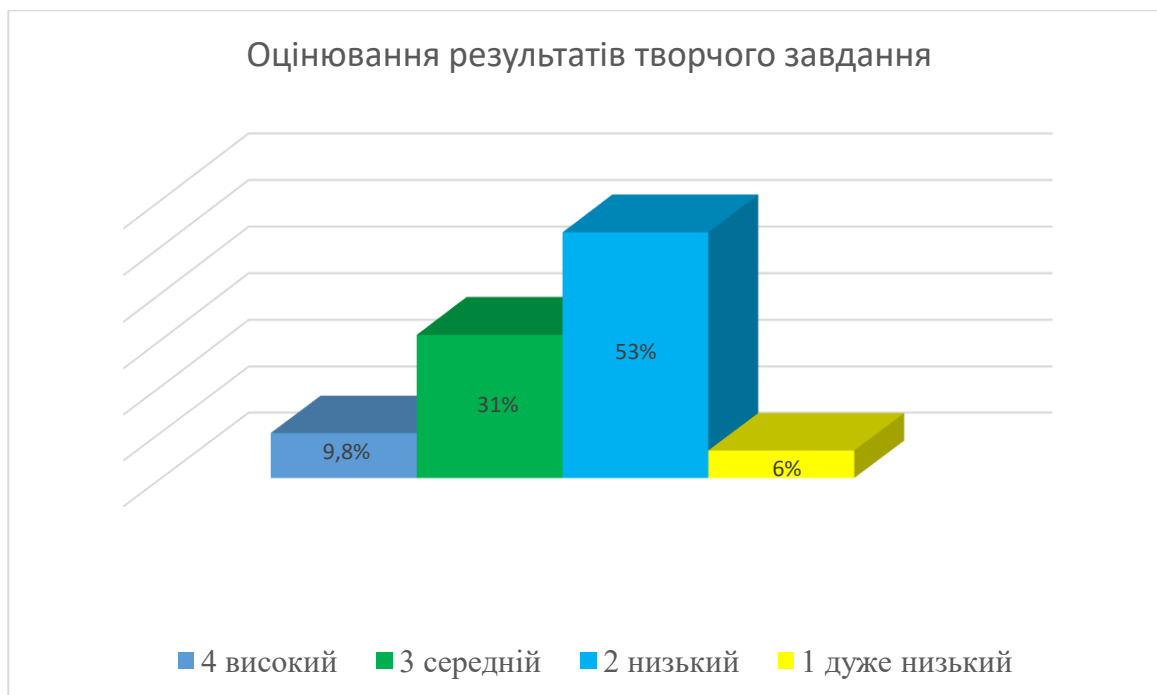
Дуже низький рівень (1 бал) отримали 6% студентів, які відзначаються нездатністю проаналізувати на слух нескладну гармонічну послідовність, невмінням виконати дану гармонічну послідовність на музичному інструменті, недостатньою сформованістю музично-слухових уявлень, майже повною відсутністю слухо-рухових уявлень та відсутністю міцного зв'язку між ними.

Підсумовуючи результати цього завдання зазначимо, що гармонізація мелодії у процесі гри на інструменті розцінювалася студентами як корисне, методично доцільне заняття. Отримані результати свідчать про середній та низький рівень виконання даного завдання. Реципієнти виявили слабе оперування музично-слуховими уявленнями, недостатньою сформованістю гармонічного слуху, недостатнім зв'язком між слухо-руховими уявленнями під час виконання на слух гармонічної послідовності.

Крім того, студенти рідко враховували частоту функційно-акордової пульсації, обумовлену характером і змістом гармонізованої мелодії. Тому необхідність обліку ритмо-пульсу гармонії як способу організації музичного часу стала однією з першочергових завдань на формуючому етапі дослідно-пошукової роботи у ході реалізації методики навчання імпровізації. Отримані результати цього етапу дослідження відображені на діаграмі 3.3

Діаграма 3.3 результати оцінювання творчого завдання гармонізація мелодії

Діаграма 3,3



Наступним завданням на констатувальному етапі дослідження було транспонування мелодії на слух. Таке завдання для багатьох студентів виявилось надто складним.

Зазначимо, що традиційне транспонування «на інтервал» (частіше - хроматичний півтон) студентам уявлялося більш звичним і доступнішим. Необхідність активізації гармонічного слуху і мислення, як основних механізмів вільного музикування, насторожила студентів. Цей вид виконавської роботи, традиційно складний для музикантів, викликав найбільші труднощі у студентів — позначився типовий «тональний невроз».

Результати виконання цього завдання ми оцінювали за такими показниками:

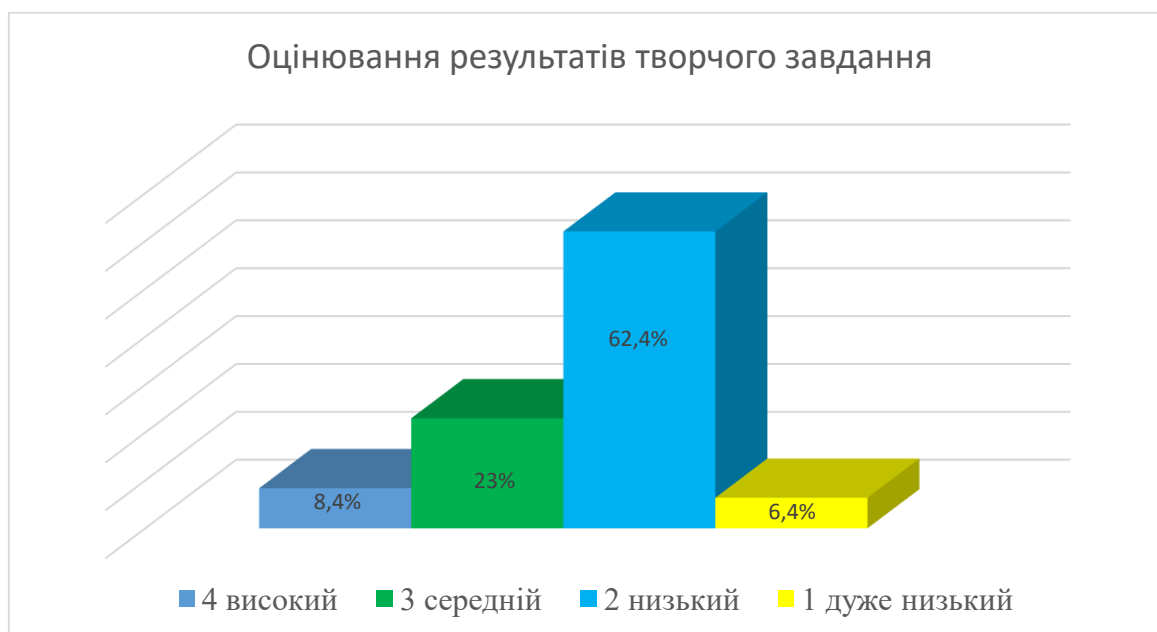
- високий рівень (4 бали) — студент транспонує на слух без обмеження ладо-тональностей, не відчуваючи проблем функційно-гармонійного освоєння, зберігаючи якість музикування;
- середній рівень (3 бали) — транспонує, але спрощує при цьому музичну фактуру твору, без шкоди для метро-ритму;
- низький рівень (2 бали) — робить безуспішні спроби транспонування (втрачає гармонійну логіку, не використовує психомоторний самоконтроль);

- дуже низький (1 бал) — не володіє технікою транспонування, тому відмовляється транспонувати.

Отримані результати розподілилися таким чином: високий рівень виконання завдання отримали 8,4% студентів, середній рівень 23%, низький рівень 62,4%, дуже низький 6,2%. Для наочності результати виконання цього завдання відображені на діаграмі 3.4.

Діаграма 3.4 результати оцінювання творчого завдання транспонування мелодії

Діаграма 3.4



Отримані результати свідчать про середній та низький рівень виконання даного завдання. Реципієнти не вміють оперувати слухо-руховими та зоро-слуховими уявленнями, існує проблема у налагодженні взаємодії між слуховими та руховими діями студентів.

Наступним завданням у нашому дослідженні була імпровізація на задану мелодію: студенту дозволялось переробити запропонований музичний матеріал будь-яким способом — зі зміною фактури, жанру, штрихів і навіть метру.

Як найскладніший і творчий вид виконавської роботи, імпровізація спочатку виявила слабку активність студентів. Це пояснюється дефіцитом

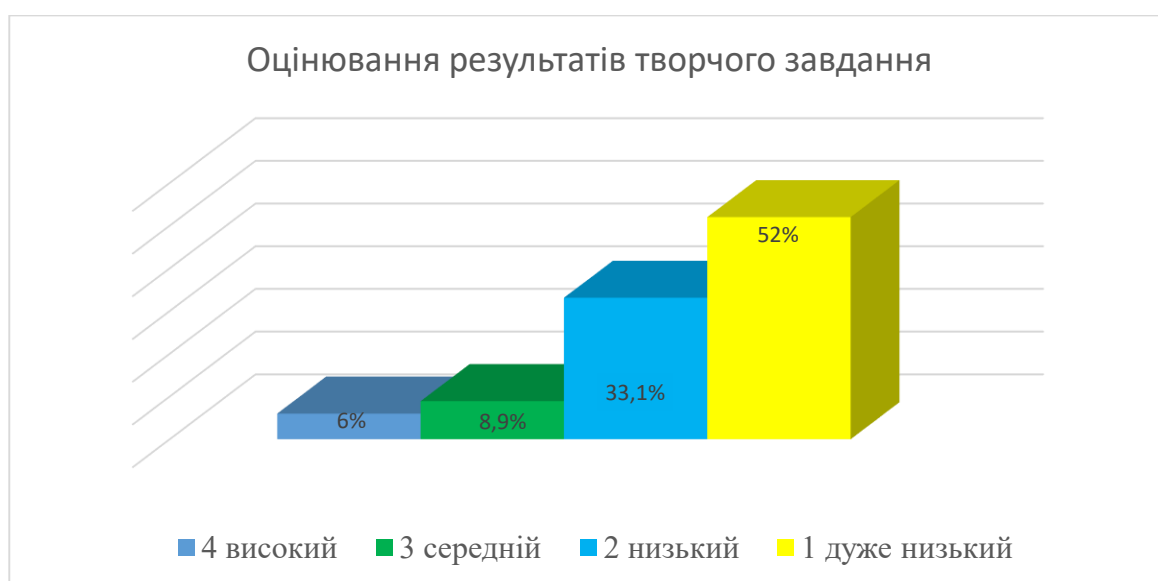
практики імпровізаційного музикування у вузівській підготовці викладача баяна-акордеона, боязню студентів займатися вільним інструментальним самовираженням.

Результати оцінювання відбувалися за такими показниками:

- високий рівень (4 бали) — студент натхненно імпровізує в різних модусах завдяки високорозвиненої психо-моторики та багатой музичної фантазії;
- середній рівень (3 бали) — студент робить спроби фактурної, жанрової та стилістичної імпровізації, але при цьому не завжди здатний утримати єдиний темпоритм музикування;
- низький рівень (2 бали) — студент не володіє технікою імпровізації, але намагається її освоїти;
- дуже низький рівень (1 бал) — студент відмовляється імпровізувати.

Згідно отриманих результатів, студенти показали низький рівень уміння створювати імпровізаційну горизонталь на основі заданого матеріалу та ритмічно її оформлювати. Лише 6% студентів досягли високого рівня, у 8.9% студентів виявився середній рівень, у 33,1% студентів - низький рівень і у 52% студентів -дуже низький рівень. Отримані результати цього дослідження відображені на діаграмі 3,5.

Діаграма 3.5



Діаграма 3.5 результати оцінювання творчого завдання імпровізація на задану мелодію

Третя серія констатуючих перевірок була спрямована на діагностику психофізіологічних передумов, сприятливих для формування у студентів умінь імпровізувати на баяні-акордеоні: мобільності, зібраності, уміння концентрувати виконавчу і слухову волю, а також готовності до різних видів самоконтролю. В ареалі діагностики виявилися і основні якості психо-моторики музиканта-виконавця — швидкість реагування, витривалість, спритність, координація, пристосовність, точність, гнучкість тощо. Емпіричним шляхом визначалася також наявність у студентів слухової інтуїції, здатність тонально-гармонічного «передбачення».

Крім того, виявлявся ступінь розвиненості ідео-моторики студентів – їх вміння активізувати мислення, сполучати його з рухово-моторною діяльністю і оперувати набутими музично-теоретичними знаннями у власному виконавському мистецтві. Для цього студентам спочатку пропонувалося повторити завдання другої серії констатуючих перевірок (імпровізація на тему), але з новими цільовими установками музикування, наприклад:

- зіграти твір (акомпанемент), коментуючи його гармонічну логіку в режимі випередження, передбачення, тобто заздалегідь програмуючи гармонічні «події» — ладо-тональні зміни, відхилення, модуляції, секвенції, зміну функцій тощо.

- під час гри строго дотримуватися гармонічної пульсації, уникати порушення темпо-ритму музикування.

Також було запропоновано слухове гармонічне тестування. Студенти повинні були проаналізувати на слух музичні приклади, що містять перегармонізацію і пояснити суть виявлених гармонічних змін, порівнявши їх з авторською версією.

Обробка отриманих даних показала, що лише 6,8% студентів впоралися із завданням самостійно і правильно, що свідчить про розвиненість слухових рецепторів і наявності всіх необхідних для імпровізації передумов (високий

рівень). Більшість учасників дослідно-пошукової роботи 33,2% змогли виконати завдання лише частково (середній рівень). Інші 60% студентів продемонстрували безпорадність і некомпетентність у питаннях перегармонізації, слухового аналізу і неузгодженого функціонування компонентів психо-моторики (низький і дуже низький рівень).

У ході індивідуального опитування первинна інформація про психофізіологічну готовність до імпровізації була отримана нами на підставі діагностик слухової активності і здатності чути наперед. Аналіз третьої серії перевірок виявив деякі типові проблеми слухового виховання сучасного музиканта в їх проєкції на професійну підготовку майбутнього викладача баяна-акордеона і дозволив зробити такі висновки:

1. Не зважаючи на всі зусилля музично-теоретичної підготовки і різних методик, навички слухового аналізу музики у майбутніх викладачів баяна-акордеона сформовані слабо. Навіть маючи чималий слуховий досвід, вони часто помилялися в оцінці тонально-гармонічної суті музики, не могли активізувати мислення в процесі її слухового сприйняття. Тільки навідні запитання педагога, які спонукали студента до інтенсивного осмислення, сприяли розумінню та диференціації гармонійних явищ. Тому всі завдання, пов'язані зі слуховим аналізом музики, викликали найбільші труднощі у студентів обох груп.

2. У грі студентів часто присутня виконавська «недисциплінованість» — згубна звичка ігнорувати закони музичного часу: влаштовувати незаплановані фермати, уповільнення або (рідше) прискорення, довільно зупинятися та ін. Подібні вільності неприпустимі при акомпануванні, відбивали мляву роботу мислення студентів і погану координацію всіх компонентів психо-моторики - когнітивного, сенсорного і моторного. Найчастіше імпровізація в такому вигляді нагадувала «Подорож поза часом і простором» — студент забував свої функції акомпаніатора, веденого волею віртуального соліста (або хору) і, довільно (частіше — за принципом «вгадав - не вгадав»), підшуковуючи потрібні гармонічні блоки, порушував закони музично-часової організації нотного тексту.

У цих умовах тільки 3% повністю впоралися із завданнями. В інших же випадках агогічні відхилення в музикуванні пояснювалися дефіцитом волі і психомоторної реактивності студента, невмінням випереджати помилки, млявістю мислення і слухового самоконтролю. Все це ускладнювало процес як виконання, так і сприйняття продуктів імпровізації.

3. Слабо розвинена гармонічна фантазія студентів, невміння використовувати множинність гармонічних рішень. Ця проблема безпосередньо пов'язана з цілеспрямованістю вивчення предметів гармонії і сольфеджіо, багато в чому пов'язана з низьким рівнем теоретичної підготовки студентів, відсутністю системних знань, умінь і навичок у галузі гармонії, а також з недооцінкою семантики ладо-гармонічних засобів.

4. У майбутніх викладачів баяна-акордеона майже не розвинена здатність чути наперед, що включає механізми не тільки внутрішнього слуху, але й музичної пам'яті. Вузьке слухове сприйняття і обмеження «зони можливої дії» гармонічного слуху є наслідком не тільки природної мало-обдарованості, але й недостатньої навченості цих дій. Уміння передчути наступний гармонічний хід, представляючи органічний сплав гармонії і мелодії, проявили тільки 7%.

5. Майже всі виконавці-інструменталісти, які звикли обмежуватися вузько спеціальними завданнями, не навчені продуктивному функціонуванню мислення як «вищого ступеня пізнання». За результатами діагностики явна меншість студентів 10% вміють грамотно осмислювати причинно-наслідкові зв'язки своїх виконавських помилок і залучати знання з гармонії в процес імпровізації.

6. Майбутній викладач баяна - акордеона часто сам скоує власне творче натхнення і волю, уникає труднощів і вважає за краще рухатися за освоєним раніше стереотипом. У результаті він опиняється в полоні самих звичних і елементарних тональностей, проявляючи горезвісну «до-мажорну і ля-мінорну залежність» (Н. А. Бергер) і убогий запас своїх рухових (виконавських) навичок, які рідко відповідають творчим імпульсам. Подібне самообмеження явно звужує для музиканта горизонт виконавської майстерності, хоча імпровізація як вид інструментальної творчості надає для цього унікальну можливість.

Отже, обробка результатів усіх трьох серій констатуючих перевірок виявила переважно низький рівень сформованості уміння імпровізації на момент початку дослідно-експериментальної роботи. Анкетування, творчі завдання, слухове гармонічне тестування дозволили дослідити всі критерії сформованості досліджуваного уміння за відповідними показниками. Представлена нижче таблиця 3.3 демонструє рівень сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона.

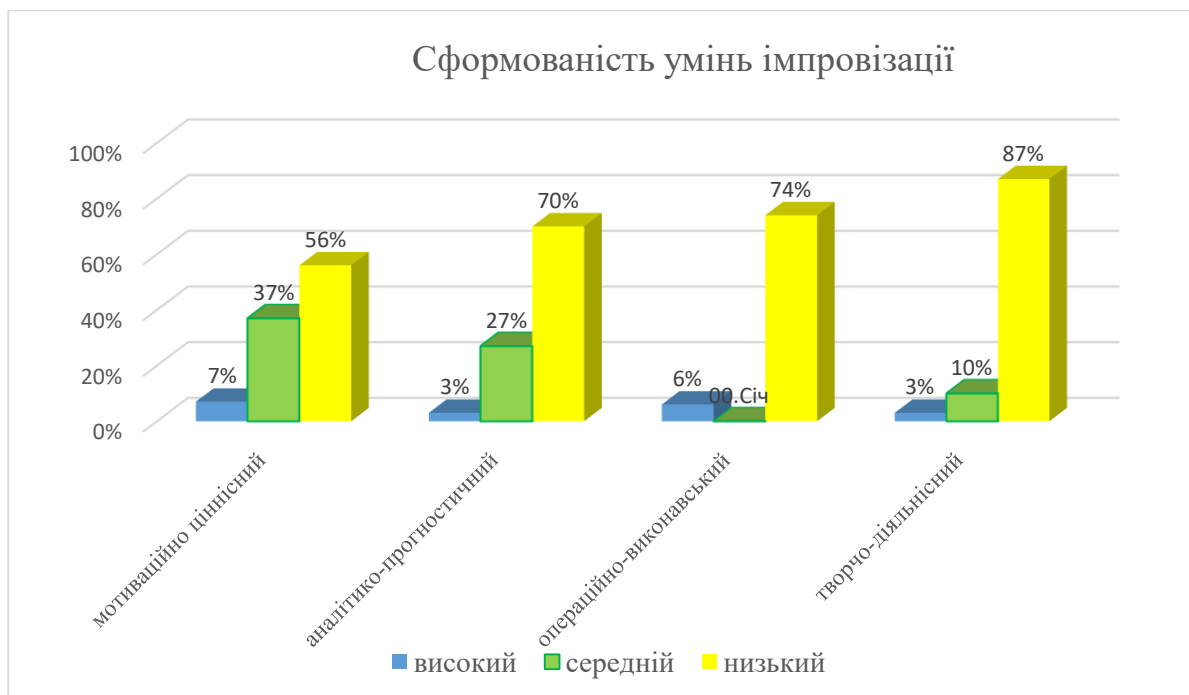
Загальні результати констатувального етапу дослідження за всіма критеріями

Таблиця 3.3

критерії Рівні	Високий		Середній		Низький	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
мотиваційно-ціннісний	4	7	24	37	36	56
аналітико-прогностичний	2	3	17	27	45	70
операційно-виконавський	4	6	13	20	47	74
творчо-діяльнісний	2	3	6	10	56	87

В узагальненому вигляді результати сформованості умінь імпровізації за всіма критеріями представлені на діаграмі 3.6.

Діаграма 3.6



Діаграма розподілу студентів залежно від рівня сформованості умінь імпровізації за результатами констатувального експерименту 3.6.

Таким чином, розроблені у дослідженні згідно компонентної структури критерії та їх показники дозволили визначити рівень сформованості умінь імпровізації майбутнього викладача баяна-акордеона: високий, середній, низький. Аналізуючи отримані результати констатувального етапу експериментальної роботи можна стверджувати, що у студентів виявлено переважно низький (80%) рівень сформованості умінь імпровізації. Високий рівень продемонстрували 7% студентів, а на середньому рівні було виявлено 17% студентів.

В цілому отримані діагностичні результати дозволяють констатувати, що для успішного формування у студентів умінь імпровізувати необхідна відповідна методика, яка б сприяла професійному зростанню майбутніх викладачів баяна-акордеона в умовах вузівської підготовки — озброювала їх не тільки теоретичними, але й цінними практичними вміннями. Експериментальне впровадження такої авторської методики буде представлено у наступному підрозділі.

3.2 Експериментальна перевірка ефективності формування умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Вище розглянуті теоретичні основи розвитку умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна - акордеона, а також аналіз результатів, отриманих в ході дослідницько-експериментальної роботи, визначили необхідність розробки і організаційно-методичної моделі формування імпровізаційних умінь баяністів - акордеоністів, заснованої на послідовності виконавчих дій, в основі яких гра на слух.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити такі завдання:

- визначити етапи процесу формування умінь імпровізації;
- виявити оптимальні форми, методи, прийоми і засоби формування уміння імпровізувати на баяні - акордеоні;
- апробувати методику формування умінь імпровізації на баяні- акордеоні, що складається з етапів, форм, методів і засобів в навчальному процесі у майбутніх викладачів баяна - акордеона.

Реалізація поставленої мети здійснювалася на основі наступних науково-методичних підходів:

- *цілісного* – зв'язок теорії з практикою, трансформація теоретичних знань в уміння, вироблення у студентів умінь застосовувати отримані знання на практиці, що забезпечувало навчання імпровізації в умовах міждисциплінарної інтеграції;
- *аксіологічного* – систематичності і послідовності, що мало на увазі планомірне ускладнення дидактичних завдань і регулярне тренування психомоторики, а також єдність і безперервність процесу формування уміння імпровізації , коли кожен наступний компонент уміння базувався на вже освоєному попередньому компоненті, наочності, яка передбачає використання гармонійних схем, трафаретів і інших підсумків попередньої аналітичної роботи;
- *діяльнісного* – доступності, що передбачало ієрархію завдань в динаміці «від простого до складного», виявлялося в демократичності вимог до рівня

виконавської майстерності студентів, а також в доступності музичного матеріалу, що враховує різний рівень базової професійної підготовки майбутніх викладачів баяна – акордеона, діалогу та колективної взаємодії, що дозволяють шляхом спільних обговорень, в пошуках дослідницької істини знаходити оптимальні фактурно-гармонічні варіанти і об'єктивно оцінювати результати музикування;

- *особистісно-орієнтованого*, який передбачає опору в навчанні імпровізації на індивідуальні професійно-особистісні якості студента і облік зони їх найближчого розвитку;

- *синергетичного* - свідомості, що трактувалася як «обґрунтоване самостійне мислення і виправдані дії студентів», що виражається через самодисципліну і організованість.

- *гедоністичного* – отримання позитивного досвіду та естетичного задоволення.

Розроблена нами методика передбачала:

1. Інтеграцію елементів інструментально-виконавської і вокальної техніки під контролем слуху. Це пояснюється установками музичної психології, яка стверджує, що для ефективного формування музично-виконавського слуху необхідна постійна координація з органами голосового апарату, тому що за участю у виконанні двох аналізаторів розвиток тактильних відчуттів відбувається швидше.

2. Активізацію музичного мислення студентів, яка виступає підставою успішного музикування на слух в умовах дефіциту останнього.

3. Педагогічний контроль, самоконтроль і спільну корекцію виконавської роботи.

Умовою реалізації розробленої методики став облік рівня слухової обдарованості студентів та їх технічної оснащеності, що було пов'язано не тільки з різним об'ємом їх природних задатків, а й строкатістю сучасного контингенту майбутніх викладачів баяна-акордеона, багато з яких не мають базової спеціальної підготовки. Методика проведення пошукових занять передбачала

організацію аудиторного (лекційної, лабораторної) і самостійної роботи студентів з акцентом на самопідготовку.

У формуальному експерименті взяли участь 64 студенти, 3-4 курси бакалаври, та магістранти, які були розподілені на дві групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Відповідно студенти експериментальної групи навчались за розробленою авторською методикою, а контрольної – згідно навчального плану.

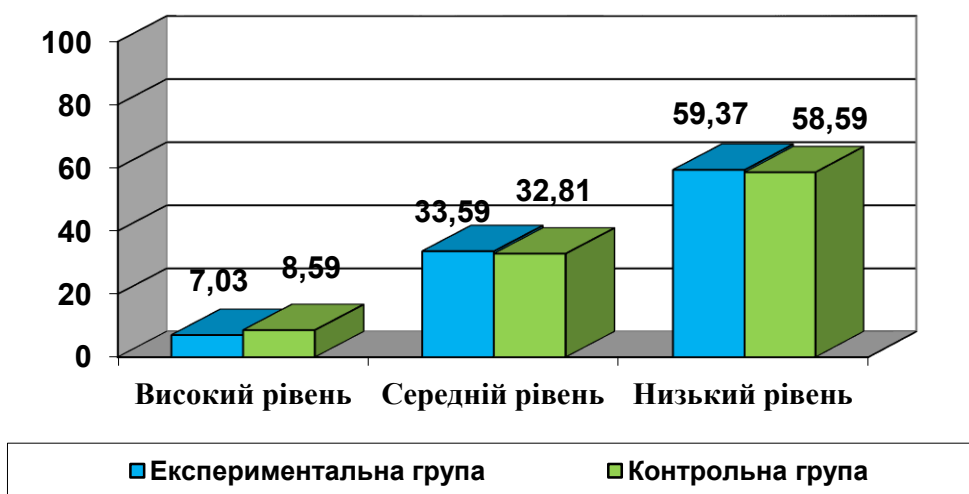
Для відстеження динаміки змін у формуванні умінь імпровізації, нами було проведено діагностичні зрізи в КГ і ЕГ. Перший зріз було здійснено на початку експериментальної роботи, для з'ясування стану сформованості умінь імпровізації. (Таблиця 3,4)

Результати сформованості умінь імпровізації за початковим діагностичним зрізом

Таблиця 3.4

Критерії	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні сформованості умінь імпровізації											
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
Н- кількість осіб	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Мотиваційно-ціннісний	9,375	3	37.5	12	53.125	17	9,375	3	40.625	13	50	16
Аналітико-прогностичний	9,375	3	43.75	14	46.865	15	12.5	4	40.625	13	46.865	15
Операційно-виконавський	6.25	2	37.5	12	56.25	18	9.375	3	37.5	12	53.125	17
Творчо-діяльнісний	3,12	1	15.625	5	81.255	26	3.12	1	12.5	4	84.38	27
Загальні показники у %	7.03		33.59		59.37		8.59		32.81		58.59	

В таблиці відображено рівні сформованості умінь імпровізації за показниками кожного критерію. З отриманих результатів ми бачимо відносно однаковий рівень експериментальної та контрольної групи. Зокрема високий рівень мають 7.3% студентів у експериментальній групі, 8.59% студенти контрольної групи. Середній рівень також майже на одному рівні 33.59% експериментальна група та 32.81% контрольна. З низьким рівнем було виявлено найбільше студентів в обох групах – 59.37% у експериментальній та 58.59% в контрольній групі. Для наочності пропонуємо діаграму 3.7.



Діаграма 3.7 Порівняльна діаграма діагностичного зрізу в експериментальній та контрольній групах.

Основним методичним прийомом в ході формуючого етапу дослідно-пошукової роботи були вправи - усні, письмові і рухово-моторні. Процес навчання, згідно з розробленої методики, був умовно розділений на три етапи: аналітичний, практико-діяльнісний, імпровізаційно-творчий. Ці етапи відображали траєкторію руху від програмування виконавчих дій до їх сенсомоторної реалізації, тобто від аналізу запропонованого музичного матеріалу — до рухово-моторного його втілення, що виконується за допомогою зорово-слухового (сенсорного) контролю.

Три етапи методики природним чином відповідали структурі розробленого дослідження. На першому — аналітичному етапі ставилися завдання позитивної установки (мотивації) на зацікавленість музично-імпровізаційною діяльністю, активізації гармонічного мислення студентів і залучення музично-теоретичних

знань у виконавство. На другому — практично-діяльнісному етапі ставилися завдання освоєння студентом ідеомоторних і слухо-рухових механізмів в процесі власного музикування. Завданнями третього імпровізаційно-творчого етапу було створення умов для розкриття творчого потенціалу студентів, пробудження їх гармонічної і тембрової фантазії.

Перший етап — аналітичний — сприяв становленню когнітивної основи формування уміння музикувати без нот у майбутніх викладачів баяна - акордеона. Метою даного етапу стало формування у студентів знань про складну природу і механізми імпровізації і доцільності її освоєння в процесі професійної підготовки майбутнього викладача баяна - акордеона.

Завдання даного етапу:

- озброїти студентів знаннями про розвиваючий потенціал імпровізації;
- сформувати у студентів потребу в активізації музичного (перш за все, гармонічного) мислення;
- розвинути здатність до залучення музично-теоретичних знань в практичне музикування.

З метою засвоєння студентами необхідних теоретичних знань щодо досліджуваного феномену в навчальний процес експериментальної групи на III курсі (5 семестр), було впроваджено авторський спецкурс „Основи розвитку імпровізаційних умінь студентів у процесі виконавської підготовки”. Він передбачав розкриття історії імпровізації, висвітлення теоретичних аспектів імпровізаційного музикування і ознайомлення студентів зі специфікою даного феномена виконавської творчості. Розробка спеціального навчального плану здійснюється відповідно до вимог кредитно-модульної організації навчального процесу, а його зміст складається з двох змістових модулів.

У першому модулі основна увага студентів була звернена на: актуальність досліджуваного практичного уміння, короткий екскурс в історію імпровізаційної творчості і огляд його сучасного стану, а також роль імпровізації в структурі та змісті професійної діяльності педагога-музиканта. Під час формувального дослідження важливо було окреслити у студентів експериментальної групи

перспективи набуття умінь імпровізації, що в свою чергу сприяло вихованню позитивного ставлення та впевненості в оволодінні даним видом музично-творчої діяльності.

Другий модуль, передбачає аналіз комплексної природи і механізмів гри на слух, значення гармонічних уявлень в процесі підбору, роль і співвідношення основних складових даного виду музикування, моторики і мислення, характер функціонування мислення виконавця в процесі музикування, можливості міжпредметних взаємодій як базових у навчанні імпровізації.

Для практичного застосування теоретичних знань, були розроблені творчі завдання - усні і письмові:

1. Самостійне виконання (спів) і транспонування популярних пісенних мелодій з використанням сольмізації за допомогою активізації музичної пам'яті і внутрішньо-слухових уявлень.

2. Слуховий гармонічний аналіз.

3. Гармонізація мелодій (за бажанням - усна чи письмова) з урахуванням наявності фігурацій (неакордових звуків) шляхом усвідомлення ладо-функціональної приналежності її ступенів.

4. Виявлення гармонічної пульсації мелодій, запропонованих педагогом.

Завдання заспівати знайому мелодію на пам'ять, але незвичним чином - не з словами, а називаючи звуки - викликало не тільки неоднозначну реакцію у студентів, а й підвищений інтерес до мелодійної організації музики, в цілому. Усвідомлення того, що далеко не кожна мелодія починається з першого ступеня, спонукало студентів до тренінгу просторово-ступеневого усвідомлення мелодії. Для цього педагогом було запропоновано усну вправу на визначення стартової мелодичної ступені у безлічі популярних мелодій. Такий прийом інтелектуальної «настройки» націлив студентів на дослідження різноманіття звуко-висотної організації мелодій. При виконанні цієї вправи оцінювалася точність відповіді і швидкість, що виявляє також ресурси музичної пам'яті студентів.

Така вправа в принципі має великий розвиваючий потенціал, оскільки змушує студента мобілізувати внутрішньо-слухову, вольову увагу, ресурси

музичної пам'яті, звуковисотний слух і мислення, тобто найважливіші компоненти психомоторики музиканта — когнітивний і сенсорний. Всі пошукові заняття на формуючому етапі починалися з виконання цієї елементарної вправи, яка максимально дисциплінувала студентів.

Перед слуховим гармонічним аналізом був проведений тренінг основних функційно-гармонійних зворотів — автентичних (T-D-T), плагальних (T-S-T), повних (T-S-D-T), кадансових (K46-D7-T), а також типових зворотів при відхиленнях і модуляціях (в тональності діатонічної і недіатонічної спорідненості). Студентам пропонувалося прослухати декілька інструктивних, а потім художніх фрагментів і проаналізувати їх гармонічне наповнення. Ці вправи, внесені в дану методику з курсу дисципліни «Сольфеджіо» і традиційні для професійно-освітньої підготовки музиканта, а в навчанні гри на слух націлені на тренування здатності студентів диференціювати слухом гармонічні явища до їх функціональної приналежності.

Очевидно тренінг нагадував фрагмент уроку сольфеджіо, позначаючи типові та індивідуальні проблемні зони. На формуючому етапі роботи студенти експериментальної групи при виконанні цих вправ демонстрували рівень розвитку свого гармонічного слуху, який в результаті даного тренінгу мав тенденцію підвищуватися. Студентам, які відчувають великі проблеми з гармонічним слуховим аналізом, були запропоновані додаткові вправи для домашньої самопідготовки.

Гармонізація запропонованих педагогом мелодій з урахуванням наявності мелодичних фігурацій (неакордові звуків) шляхом усвідомлення ладофункційної приналежності її ступенів проводилася, за бажанням студентів, в усній або письмовій формі. Це виявляло рівень індивідуальних здібностей студентів: одним було достатньо візуального знайомства з мелодією для того, щоб зрозуміти її гармонійну суть, а іншим потрібна письмова її фіксація і додатковий час для роботи. В цілому гармонізація мелодій була покликана виявити ресурси внутрішнього слуху студентів.

Виконанню цього завдання сприяли вправи на ескізний гармонізації невеликих мелодійних фрагментів, запозичених з народно-пісенного репертуару. Відмінність цих вправ від традиційних гармонізацій в тому, що вони не вимагають «обов'язкового» чотириголосного викладу і дотримання норм голосоведення. Ескізна гармонізація мала на увазі оцінку гармонічного потенціалу мелодії або її фрагмента (масштаб визначався індивідуально, залежно від здібностей студента) з метою осмислення органічного взаємозв'язку мелодії і гармонії. Студенти, які відчували труднощі з гармонізацією, пропонувалося домашнє завдання в більшому обсязі. По ходу виконання цих вправ використовувався метод рольової гри зі студентами, здатними гармонізувати мелодії грамотно і швидко, пропонувалося курирувати відстаючих з метою навчального тренінгу.

Усвідомлення ритмо-пульсу гармонії, таке необхідне для розвитку вміння грати на слух та імпровізувати, також потребувала додаткового тренінгу.

Найбільш поширеною помилкою у студентів є занадто часті передбачувані гармонічні зміни або необґрунтовано рівномірна зміна гармонії на початку кожного такту, яка приводила до помилкової гармонізації мелодії. При виконанні цієї вправи віталосся використання техніки диригування, спрямовуючи її на усвідомлення взаємозв'язку гармонії і музичного метро-ритму. Студенти відразу оцінили переваги такого способу роботи і все успішніше з нею справлялися в ході дослідно-пошукової роботи.

Комплекс аудиторних вправ доповнювали індивідуальні програмовані вправи. Вони мали на увазі самостійний слуховий аналіз фрагментів популярних романсів і пісень, відібраних педагогом, записаних на гаджети і адресованих студентам, які відчують труднощі усвідомлення ритмо-пульсу гармонії і її функціональної суті.

На даному етапі методики застосовувалися такі методи:

1. Пояснювально-ілюстративний метод, суть якого полягала в тому, що студенти отримували теоретичні знання про гру на слух, її специфіку і розвиваючий потенціал з лекцій та навчальної літератури разом з наочними

практичними прикладами, вправами і музичними ілюстраціями у виконанні викладача.

2. Репродуктивний метод, який використовувався для регулювання діяльності студентів, яка виконувалась за запропонованим зразком. Музичний матеріал, який використовується в вправах і ілюстраціях, відтворювався учнями після показу педагога або обдарованих однокурсників.

3. Метод педагогічного спостереження за способами і якістю виконання завдань і вправ першого методичного етапу, що випереджають власне гру на слух на баяні - акордеоні.

Підсумовуючи перший етап формування умінь імпровізації, спостерігається не значне коливання рівнів розвитку у студентів експериментальної групи. Долучаючись до процесу навчання імпровізації, студенти оцінили значущість даного виду творчості, розкрили її природу та механізми, визначено основні напрями імпровізаційного розвитку, отримали певний практичний досвід, та перспективне бачення студентом процесу імпровізаційно-виконавського зростання. Результати першого етапу формування умінь імпровізації відображені у таблиці 3,5.

**Рівні сформованості умінь імпровізації
майбутнього викладача баяна-акордеона після проведення першого
етапу дослідження.**

Таблиця 3,5

Критерії	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні сформованості умінь імпровізації											
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
N- кількість осіб	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Мотиваційно-ціннісний	12,5	4	40.625	13	46.865	15	9,375	3	43.75	14	46,865	15
Аналітико-прогностичний	9,375	3	46.865	15	43.75	14	12.5	4	40.625	13	46.865	15
Операційно-виконавський	6.25	2	43,75	14	50	16	9.375	3	40.625	13	50	16
Творчо-діяльнісний	3,125	1	21,875	7	75	24	3.12	1	12.5	4	84.38	27

Загальні показники у %	7,81	38,27	53,90	8,59	34.375	57.027
------------------------	------	-------	-------	------	--------	--------

Другий етап розробленої нами методики характеризувався як практико-діяльнісний, який передбачає активний розвиток у студентів виконавської майстерності музикувати на слух. Даний етап методики реалізувався протягом трьох семестрів. Мета цього етапу - формування у студентів уміння грати на слух на баяні - акордеоні за допомогою продуктивної музично-практичної діяльності.

Завдання етапу:

- удосконалювати уміння прикладного освоєння музично-теоретичних знань на практиці інструментального виконавства;
- формувати уміння втілювати в різних тональностях образну побудову музики відповідними фактурно-жанровими засобами;
- підтвердити виконавською практикою доцільність активного функціонування гармонічного мислення в процесі гри на слух;
- націлити студентів на вироблення необхідної психомоторної координації в процесі музикування, що включає сенсомоторні та ідеомоторні компоненти, а також постійний слуховий самоконтроль.

На цьому етапі провідними формами навчання були гра на слух, транспонування. В попередніх розділах було розкрито сутність гри на слух та її вплив на розвиток музиканта. Практика навчання показує, що застосування даних форм роботи, розвиває творче мислення, музичні здібності, а також дає позитивну динаміку, створюючи сприятливі умови для формування імпровізаційних умінь. Оперування музично-слуховими уявленнями, формування слухо-моторного взаємозв'язку та слухо-зорово-моторної орієнтації на клавіатурі формується в процесі гри на слух. Основним завданням цієї форми роботи є навчитися максимально швидко відтворенню почутого музичного матеріалу на інструменті. Якщо ж виникали труднощі у виконанні запропонованих завдань, ми орієнтували студентів на прослуховування не складних основному знайомих інтонацій, використовуючи відомий принцип навчання від простого до складного.

Гра гармонічної моделі в різних тональностях супроводжувала роботу над виконавською технікою баяністів-акордеоністів відпрацювання типових функційних зворотів, відхилень і модуляцій в акордовій фактурі. Багаторазове ж повторення однієї і тієї ж функційно-гармонічної формули в різних тональностях сприяє міцному її м'язовому засвоєнню, а значить, подолання «знакобоязні», коли тональності поділяються на «легкі» та «важкі», зручні і незручні.

Роботі по фактурно-жанровому освоєнню музики передував аналіз прикладів з музичної літератури, в результаті якого був виявлений взаємозв'язок між фактурною специфікою акомпанементу, жанром твору і образним ладом музики. Таке дослідження сфокусувало увагу студентів на способах організації музичної тканини.

Фактурно-жанрове оформлення гармонічної моделі зажадало від студентів попереднього шліфування фігураційної техніки (освоєння гармонійних і ритмічних фігурацій), виконання вправ по освоєнню жанрових різновидів акомпанементу (в трьох основних напрямках - пісня, танець, марш), різноманітних фактурних моделей в різних розмірах (2/4, 3/4, 6/8 та ін.) і ладотональне варіювання басової лінії за допомогою «рухомого» баса тощо.

Рекомендувалися також вправи, які сприятимуть розвитку виконавської техніки - традиційні для баянно-акордеонної педагогіки і перевірені багаторічною музично-виконавською практикою (гами, етюди тощо). Підвищений інтерес викликали у студентів вправи на «рухомий» бас, що дозволяли урізноманітнити загальне звучання акомпанементу за рахунок почергового «перебирання» в басу звуків необхідної гармонічної функції, що вигідно оживляло музичну фактуру і надихало музикантів.

При виконанні всіх вправ враховувався індивідуальний рівень виконавства, що забезпечує студенту необхідну свободу виконавського самовираження. М'язова свобода в поєднанні з ясним поданням гармонічного руху створювали фундамент грамотного музикування, але вимагали регулярного тренінгу. Однак найпоширенішою помилкою студентів була гра з зупинками,

затримками, тобто ігнорування єдності темпу. У цих випадках ми радили починати з гранично повільного темпу, що дозволяє грати без зупинок, і поступово доводити виконання до потрібного темпу, орієнтуючись на заданий автором образний лад твору.

Найбільші труднощі у студентів викликала все ж власне гра, недолік виконавських навичок істотно гальмував процес і прогрес. Тому на другому методичному етапі були запропоновані індивідуальні вправи. Регулярна індивідуальна самопідготовка включала:

- відпрацювання в різних тональностях, регістрах, метрах і темпах всіляких фактурно-гармонічних формул;

- фактурне варіювання з акцентом на м'язову і аплікатурну зручність, здатність позбавити руку від зайвої скутості і забезпечити виконавцю фізіологічний комфорт;

- освоєння вправ на активізацію басової лінії акомпанементу (відпрацювання кварто-квінтових або «рухомого» баса в музиці танцювального і маршового типу, мелодизації басу неакордовими звуками в пісенній ліриці);

- розвиток вміння гармонічного фігурування в різних метро-ритмічних умовах, що припускає шліфування дрібної моторики.

Якість баянно-акордеонної самопідготовки безпосередньо впливала на результативність навчання імпровізації, зафіксовану в індивідуальних картах-характеристиках. Але особистісно-орієнтований підхід до навчання, пронизуючи всі етапи методики, стимулював студентів до постійного вдосконалення виконавських умінь, чому сприяли вищеописані рухово-моторні вправи.

Виконання фактурно-гармонічного варіанту передували вправи, націлені на вироблення сенсо-моторної активності музиканта (слухового, зорового, вольової уваги) відповідно до авторського темпу твору. Мета цих вправ (під умовною назвою «музикуємо разом») - навчити студента не тільки грамотно, але і безупинно музикувати, проявляючи професіоналізм баяніста-концертмейстера. Для цього студент повинен був грати акомпанемент, попередньо осмислений в фактурно-гармонічному відношенні і сповнений з урахуванням своїх

виконавських можливостей, в той час як інші студенти виконували популярні мелодії, задаючи єдиний темп і не зупиняючись навіть у випадках невірної по суті і нерівного акомпанування. При цьому студент повинен був проявити максимальну виконавську увагу - «вкластися» в темпі сольної партії, не розгубитися в проблемних ситуаціях і самостійно подолати виникаючі ансамблеві труднощі шляхом гармонічного орієнтування і активного сенсомоторного контролю. Відчуваючи на собі всю відповідальність грамотного акомпанування, студент був змушений концентрувати виконавчу волю, увагу і працювати в режимі антиципації, тобто випередження. Застосування колективної форми музикування, зацікавило студентів експериментальної групи. Вона передбачала активізацію засвоєних знань, умінь, навичок, та створювала сприятливі умови для формування умінь імпровізації.

На даному етапі широко використовувався метод колективного способу навчання. Колективним способом навчання, є така організація, при якій навчання здійснюється шляхом спілкування в динамічних парах, коли кожен навчає кожного.

В процесі вузівської підготовки майбутніх вчителів баяна-акордеона специфіка колективного способу навчання дозволила залучити в досягнення механізмів імпровізації всіх студентів - і обдарованих, і малоздібних. Співробітництво і взаємодопомогу між однокурсниками в колективний спосіб навчання здійснювалася в наступних формах: парної (один вчив іншого), груповий (один одночасно вчив багатьох), колективної (кожен вчив кожного в спільній аудиторній і позааудиторній роботі). Метод виявився дуже продуктивним для навчання гри на слух та імпровізації, оскільки пробудив жвавий інтерес студентів до музичного співтворчості.

Типові помилки пояснювалися горезвісною неухважністю, слабкою сенсомоторною координацією, а іноді — банальним небажанням студентів проявляти виконавську мобільність. Але в цілому, була відзначена позитивна динаміка виконання цих вправ: студенти відшліфовували ідеомоторику, відчуваючи всю

міру відповідальності не тільки за якість свого акомпанування, а й за ансамблеву комунікацію.

В процесі музикування рука повинна миттєво і точно лягати на її ступені в будь-якій октаві, це не тільки полегшує виконавське завдання, звільняючи музиканта від пошуків потрібних клавіш, але і прискорює процес музикування в цілому.

Перевірка уміння імпровізувати на другому етапі підтвердила актуальність особистісно-орієнтованого підходу до навчання цього виду виконавської творчості. Студенти виконували запропоновані завдання з різною швидкістю і точністю. Одні показали досить низькі результати на першому етапі, утрудняючись з осмисленням теоретичних аспектів музикування і гармонізацією мелодії, але добре орієнтувалися в тональності при власне грі (на другому етапі). Інші, навпаки, легко справлялись з гармонічним аналізом і сольфеджуванням, але відчували труднощі при акомпануванні і транспонуванні.

Для усунення проблем, що виникали по ходу навчання була скоригована трудомісткість навчальних завдань з урахуванням базової підготовки студентів та їх індивідуальних здібностей. Наприклад, при нестачі технічних даних, акцент зміщувався в бік тренування виконавських умінь — транспонування гармонічної моделі, і її фактурно-жанровому варіюванню.

Дефіцит слуху розвивався тренінгом по активізації мислення - при гармонізації та сольмізації мелодій, гармонічному аналізі. Регулярно пропонувалися звукові програмовані завдання (слуховий функціонально-гармонійний аналіз) з метою розвитку музичного слуху. Таким чином впроваджувався особистісний підхід, який в навчанні гри на слух, імпровізації є самим доцільним.

В ході другого етапу застосовувалися методи проблемного навчання, пояснювально-ілюстративні та пошукові, котрі створювали студентам реальні пошукові ситуації з метою пошуку, порівняння і коригування різноманітних фактурно-гармонічних варіантів.

Результати другого етапу даного дослідження показали значне підвищення рівня умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки, (табл. 3,6) відчуваючи позитивну динаміку у студентів помітно збільшився рівень мотивації, покращилися виконавські уміння, та творче мислення.

**Рівні сформованості умінь імпровізації
майбутнього викладача баяна-акордеона після проведення другого
етапу дослідження.**

Таблиця 3,6

Критерії	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні сформованості умінь імпровізації											
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
N- кількість осіб	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Мотиваційно-ціннісний	25	8	40.625	13	34,375	11	9,375	3	46.865	15	43.75	14
Аналітико-прогностичний	21,875	7	50	16	28,125	9	12.5	4	43.75	14	43.75	14
Операційно-виконавський	12,5	4	53,125	17	34,375	11	9.375	3	43.75	14	46.865	15
Творчо-діяльнісний	6,25	2	31,25	10	62,5	20	3.12	1	12.5	4	84.38	27
Загальні показники у %	16,4		43,75		39,84		8.59		36,716		54,68	

Третій етап методики визначався як імпровізаційно-творчий. Він дозволив осягнути імпровізаційну природу вільного музикування. Робота була спрямована на вдосконалення уміння майбутніх викладачів імпровізації на баяні-акордеоні.

Мета етапу: забезпечити навчання імпровізації студентів на максимально творчій основі, розкриття креативного потенціалу майбутніх викладачів баяна-акордеона за допомогою осягнення музичної лексики і техніки всіляких імпровізацій.

Завдання даного етапу:

- створити умови для розкріпачення гармонічної і тембрової фантазії, ініціативності студентів, їх здатності до експериментів з музичною лексикою;

- виробити у студентів самостійність дій при музикуванні на слух на імпровізаційній основі;

- організувати і стимулювати пошук студентами самотутніх фактурно-гармонічних варіантів як передумов імпровізації.

Для цього були розроблені творчі завдання:

1. Написання варіацій на задану мелодію.

2. Виконання на баяні-акордеоні (в будь-якій, доступній студенту, фактурі) декількох варіантів перегармонізації мелодії.

3. Аранжування фактурно-гармонічних моделей твору і оформлення за допомогою музично-комп'ютерних технологій.

4. Імпровізація в різних модусах (жанр, стиль, метр, фактура) і різних їх комбінаціях.

Завдання третього етапу мали підкреслено творчий характер. Музикування супроводжувалося освоєнням техніки перегармонізації звуку, щаблів ладо-тональності, мелодійного мотиву за допомогою спеціально розроблених для дослідно-пошукової роботи гармонічних вправ (див. Додаток №). Створення гармонійних варіацій (завдання № 1) передувало аналіз музичних творів і їх фрагментів, які містять перегармонізацію. Студентам було запропоновано використовувати українські народні пісні, або мелодії за власним вибором. Зразком досконалої перегармонізації та обробки народних пісень є творчість композиторів – баяністів В. Підгорного, М. Різоля. Глибокий зміст, вишукана гармонія переконували студентів в багатій семантиці, різноманітті гармонійних прийомів і стимулювали до подібних творчих пошуків. Серед спроб перегармонізації, зроблених студентами, зустрічалися дуже самотутні, що відображають оригінальне гармонічне мислення і великий внутрішньо-слуховий потенціал музиканта.

Спроби перегармонізації здійснювалися спочатку в письмовому вигляді (ескізна гармонізація), а потім в процесі активного музикування. Після виявлення найбільш вдалого варіанту студентам пропонувалося оформити його фактурно-жанровими засобами.

Аранжуванню твору (завдання № 3) передували усні вправи на слуховий порівняльний аналіз способів тембрового варіювання. Як засіб навчання аранжуванню використовувався сучасні комп'ютерні програми «Sibelius» або «Finale», чії технічні можливості дозволяли інструментувати музичний матеріал максимально різноманітно. У зв'язку з підвищеним інтересом сучасної молоді до музично-комп'ютерних технологій завдання на аранжування надзвичайно захопило всіх студентів. Причини такого підвищеного інтересу - оригінальність пошукового завдання, шанс задовольнити свій професійний інтерес за допомогою новітніх технічних засобів навчання і реалізувати особисту потребу до освоєння ресурсів сучасних комп'ютерних програм.

Всі виконавські дії студентів на даному етапі були орієнтовані на імпровізацію (завдання № 4), що живило дух внутрішньої свободи. Один з смислів використання імпровізаційного музикування полягає в тому, що воно формує позицію діяча, творця, а не споживача. Спроби студентів в ході даного етапу імпровізувати спонукали їх до пошукового, дослідницького характеру, будили фантазію і уяву, створювали на заняттях атмосферу захоплюючої і дружньої творчості. Як вправи на імпровізацію ми практикували: «закінчення мелодії в стилі», жанровий колаж, темброві варіації.

Для вирішення дидактичних завдань на даному етапі крім традиційних методів (порівняння, пояснення, приклад, спостереження та ін.), використовувалися методи продуктивного навчання (когнітивні, креативні), а також методи стимулювання інтересу до активної музично-виконавської діяльності (усна похвала як оцінка позитивної динаміки формування уміння імпровізувати). З огляду на творчий характер третього етапу, особливо заохочувалась нами імпровізація у всіх її проявах, її сенсомоторна ініціативність.

Важлива роль відводилася методам проблемного навчання, які створювали реальні пошукові ситуації, в процесі вирішення яких студенти вчилися знаходити, зіставляти і оцінювати різні фактурно-гармонічні рішення. Проблемний виклад матеріалу як метод навчання дозволяв порівняти авторський і експериментальні варіанти гармонізації мелодії (по типу «строгий - вільний») і

виявити «відхилення» від задуму, які виникли, пояснивши їх з точки зору доцільності, барвистості і оригінальності. Подібним чином студенти порівнювали і оцінювали як пропоновані педагогом зразки, так і музичну продукцію власного «виробництва».

На даному етапі активно використовувався відеоматеріал, який містить імпровізаційні досліди та безпосереднє виконання відомих музикантів (Т. Полянського, В. Власова, Р. Гальяно, В. Романько та ін.). Відеозаписи їхніх виступів, майстеркласів, наочно ілюстрували розвиваючі можливості вільного музикування.

Свій творчий потенціал учасники експериментальної групи розкривали під час музичних занять. В процесі навчання студенти проявляли активність, вмотивованість, зацікавленість, самостійність. Успішне впровадження експериментальних методів досягається на аналітичному, практико-діяльнісному, та імпровізаційно-творчому етапах формувального дослідження. Формування умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона згідно розробленої методики полягала в активізації творчої діяльності, за допомогою таких методів: діалогу, бесіди, пояснення, пояснювально-ілюстративного, практичних вправ, творчих завдань, колективного навчання, тощо.

Студенти експериментальної групи переконалися в можливості навчання імпровізації за допомогою розробленої нами методики, хоча усвідомлювали необхідність системних практичних занять і активізації психомоторики. Для закріплення даного способу музикування всім студентам були дані індивідуальні завдання імпровізації з урахуванням їх сенсомоторних можливостей і ступеня гармонічної складності пропонованих до освоєння мелодій.

Весь комплекс тренінгових вправ, використовуваних нами на формуючому етапі дослідно-пошукової роботи більшою мірою допомагав студентам долати виникаючі труднощі — студенти стали більш уважно і усвідомлено підходити до сольфеджування, гармонізації, обліку гармонічної пульсації, транспонування, фактурно-жанрового оформлення тощо - до всього, що становить органіку імпровізації як виду виконавської творчості.

Підсумкове анкетування, відбило суть першої серії контрольних перевірок, яке проводилося для виявлення самооцінки сформованості умінь імпровізації у студентів після проходження трьох етапів розробленої методики. Метою анкетування стало отримання від майбутніх викладачів баяна-акордеона інформації про специфіку, розвиваючий потенціал і механізми імпровізації, а також відношення студентів до можливостей навчання даному виду творчого музикування в умовах вузу.

Студентам пропонувалися такі питання:

1. Як Ви оцінюєте розвиваючий потенціал уміння імпровізувати?
2. Чи змінилося Ваше ставлення до імпровізації, як малодоступної для більшості музикантів виду музикування?
3. Що Ви для себе вважаєте найбільш трудомістким при навчанні імпровізації?
4. Чи можливо навчитися імпровізувати всім, незалежно від рівня спеціальних здібностей (обдарованості)?
5. Чи доцільно використовувати в якості тренінгу спеціальні вправи, які активізують сенсомоторику? Якщо так, то які саме?
6. Які з музичних здібностей і задатків, на Вашу думку, слід розвивати в першу чергу, навчаючись імпровізації?
7. Наскільки важлива, на Вашу думку, теоретична основа для музикантів-виконавців і вчителів музики?
8. Як Ви розумієте поняття «вільне музикування»?
9. Яка частка імпровізації в грі на слух, і як Ви її розумієте?
11. Як Ви вважаєте, чи володієте Ви умінням імпровізувати і як відобразилась Ваша попередня музично-виконавська підготовка на якості даного уміння?
12. Чи вважаєте Ви, що формування уміння імпровізації значно удосконалює процес професійної підготовки викладача баяна-акордеона і на якій стадії навчання доцільно займатися зі студентами освоєнням методики музикування без нот?

13. Що для Вас виявилось найцікавішим в процесі формування вміння імпровізації?

Анкетування проводилося серед студентів експериментальної і контрольної груп. Обробка отриманих відповідей дозволила констатувати, що студенти, які брали участь в дослідно-пошуковій роботі, отримали професійно-значущі знання про природу імпровізації і можливості навчання цього виду музикування.

Відповіді студентів експериментальної групи відрізнялися більшою змістовністю у порівнянні з відповідями студентів контрольної групи. Остаточно переконавшись у професійній значущості уміння імпровізувати, студенти експериментальної групи особливо підкреслили цінність практичного досвіду музикування, який вони придбали в ході дослідно-пошукової роботи.

Відповіді студентів експериментальної групи містили глибокий і зацікавлений аналіз проблем теоретичної оснащеності виконавця. Пізнавши на своєму досвіді необхідність прикладного застосування знань по гармонії, студенти усвідомили недостатню свою компетентність в питаннях гармонічного аналізу музики, її сполучення з музичним часом, відчували дефіцит елементарних знань про її функційно-гармонічні закони.

Такі одкровлення свідчили про визнання гармонії і всього, що з нею пов'язане (гармонічного слуху, мислення) головним вектором навчання імпровізації студентів з посередніми слуховими задатками. Відповіді учасників контрольної групи на питання № 7 не відрізнялися зацікавленістю, емоційністю, розумінням масштабу і глибини проблем всебічної музично-теоретичної підготовки майбутніх викладачів баяна - акордеона: «Звичайно, важлива така підготовка», «напевно, важлива» та ін. Студенти по - новому оцінили можливості навчання імпровізації. Якщо раніше вони були переконані, що цей вид музикування недоступний для музикантів зі слаборозвиненим слухом (тобто для більшості), то розроблена нами методична модель, як підпорядкованість виконавських дій, переконала в тому, що імпровізація доступна всім, але в різній виконавській якості, що залежить від рівня здібностей: «Ніколи не думав, що

зможу музикувати без нот »,« Звичайно, шкода, що не грав на слух раніше» та ін. Студенти контрольної групи залишилися переконані, що без яскраво вираженого музичного слуху займатися імпровізацією марно.

На питання № 5 студенти експериментальної групи дали вичерпні відповіді, прекрасно розуміючи ту розвиваючу роль, яку відіграють в навчанні музикуванню на слух різноманітні вправи. Саме тренінг, заснований на розроблених нами вправах, дозволив домогтися позитивної динаміки формування у студентів уміння імпровізувати, додаючи кожного разу нові цікаві ідеї виконання. Відповіді студентів контрольної групи на це питання були розпливчастими, тому що ніякого уявлення про характер таких вправ і їх тренувальної функції ці студенти не мали.

Абсолютну солідарність проявили всі студенти усіх груп при відповіді на питання № 12. На їхню думку, навчання основам вільного музикування має здійснюватися у вузі набагато активніше, ніж зараз, і протягом всього процесу вузівської підготовки викладача - інструменталіста. На одностайну думку студентів, початок навчання імпровізації повинен розпочинатися не на фінальному етапі вузівської освіти (у вищих навчальних закладах), а протягом всіх років навчання, включаючи коледжі, музичні школи та школи мистецтв.

В процесі роботи позитивно змінилася виконавська самооцінка майбутніх викладачів баяна - акордеона а також мотивація до занять імпровізації — більшість студентів (69% в ЕГ), оцінивши свої ресурси психо-моторики і мислення, проявили бажання і готовність до подальшого самонавчання імпровізації. Судячи з результатів підсумкового анкетування всі студенти усвідомили в повній мірі значимість теоретичної оснащеності музиканта-виконавця і доцільність досягнення ним специфіки імпровізації, як цікавого і корисного виду творчого музикування.

Обробка даних констатувала помітну переоцінку в свідомості студентів - учасників дослідно-пошукової роботи загальної трудомісткості музикування без нот, свого професійного потенціалу — слухових і виконавських можливостей, а також пробудження пізнавальної активності майбутніх викладачів баяна -

акордеона даному виду інструментального виконавства. Нарешті, багато студентів, які мали можливість опанувати основи гри на слух як початкового етапу музикування, в ході реалізації розробленої методики, відчували смак свободи музикування і віру в себе, в свої творчі можливості.

Підсумковий контроль базувався на аналізі динаміки показників основних критеріїв: володіння основами теоретичного аналізу, володіння виконавськими навичками, готовність до творчої інтерпретації музичного матеріалу. При оцінці виконання завдання також зверталася увага на безпомилковість, множинність варіантів (наприклад, при перегармонізації), самобутність гармонійних рішень, швидкість слухового реагування, точність і стійкість слухових уявлень (пам'ять).

Мета підсумкового завдання - виявити у студентів рівень сформованості вміння імпровізувати після апробації запропонованої методики.

Оцінка результатів:

4 бали - студент музикує впевнено і безпомилково, в режимі гармонічного орієнтування і активного психомоторного самоконтролю, здатний до передчуття, володіє технікою транспонування на слух, проявляє виконавську ініціативу і винахідливість.

3 бали - в процесі акомпанування проявляє основні концертмейстерські якості, здатний грамотно орієнтуватися в гармонічному наповненні музики і активізувати психомоторику в проблемних ситуаціях, але демонструє середній рівень виконавської техніки, що знижує художній ефект в процесі музикування.

2 бали - труднощі з гармонічним осмисленням музики і недостатньо точний сенсомоторний самоконтроль заважають студенту музикувати безпомилково навіть в разі достатніх виконавських навичок.

1 бал - не вміє музикувати за інструментом, підключаючи сенсомоторний і ідеомоторний контроль, не проявляє виконавської волі, уваги, ініціативи.

Третій етап показав, що з 32 студентів, які взяли участь в дослідно-пошуковій роботі, 25% досягли високого рівня, 52,35% середньогорівня і 22,65% низького рівня сформованості умінь імпровізації. У контрольній групі

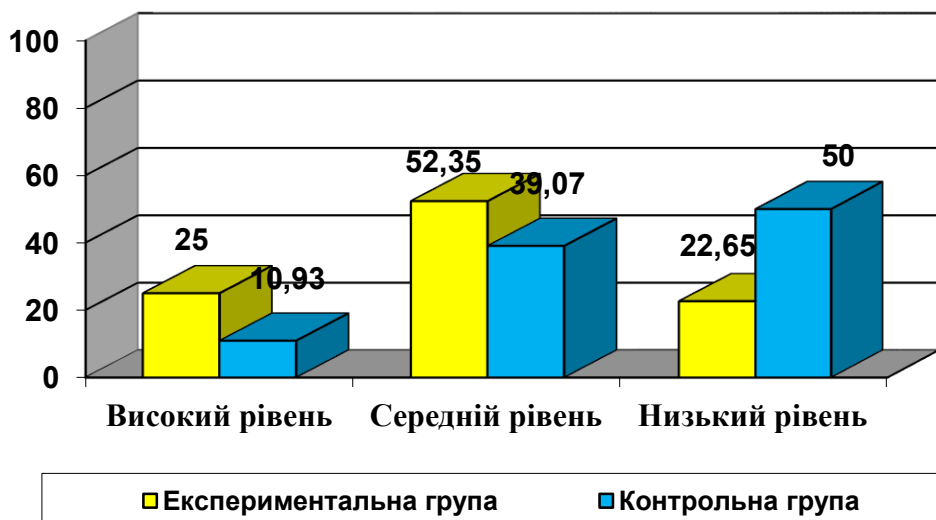
показники залишилися, в цілому, на колишньому рівні. Невеликі зміни (див. таблицю № 3.7) обумовлені природним ходом і змістом професійної підготовки студентів по інших спеціальних дисциплінах (класу основного музичного інструменту, гармонії, оркестровому класу). Результати підсумкового етапу зображені у таблиці 3.7.

Рівні сформованості умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона на підсумковому діагностичному зрізі

Таблиця 3.7

Критерії	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні сформованості умінь імпровізації											
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
Н- кількість осіб	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Мотиваційно-ціннісний	37.5	12	43.75	14	18.75	6	12.5	4	46.865	15	40.625	13
Аналітико-прогностичний	31.25	10	56.25	18	12.5	4	15.6	5	46.865	15	37.5	12
Операційно-виконавський	18.75	6	62.5	20	18.75	6	12.5	4	43.75	14	43.75	14
Творчо-діяльнісний	12.5	4	46.9	15	40.6	13	3.12	1	18.75	6	78.13	25
Загальні показники у %	25		52.35		22.65		10.93		39.07		50	

Результати підсумкового зрізу сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона показали позитивні зміни в експериментальній групі. Зокрема високий рівень в експериментальній групі отримали 25% студентів, середній рівень 52%, і низький рівень 22.65%. Показники контрольної групи не показали такої динаміки, відповідно з високим рівнем 10.93%, середнім рівнем 39.07%, та низьким 50%. У більшості студентів ЕГ спостерігалася підвищення рівня сформованості, порівнюючи з констатуючим етапом роботи, психофізіологічна готовність до імпровізації — активність ладового почуття, вміння координувати сенсомоторну сферу, слухова реактивність, виконавська воля. Для наочності пропонуємо результати в діаграмі 3.8.



Порівняльна діаграма контрольного зрізу в експериментальній та контрольній групах.

Аналіз динаміки формування досліджуваного вміння показав, що кількість студентів з високим рівнем умінь імпровізації в експериментальній групі порівняно з діагностичним результатом загальні показники помітно зросли (7,3 до 25); середній та низький рівень також показали позитивні результати зокрема середній (15,625 до 52,35) та низький (59,37 до 22,65).

Результати дослідно-експериментальної роботи подано у зведеній таблиці, вони показують динаміку розподілу студентів за рівнями сформованості умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона. В таблиці зображена позитивна динаміка формування вміння імпровізації згідно впроваджених критерій:

Таблиця 3.6

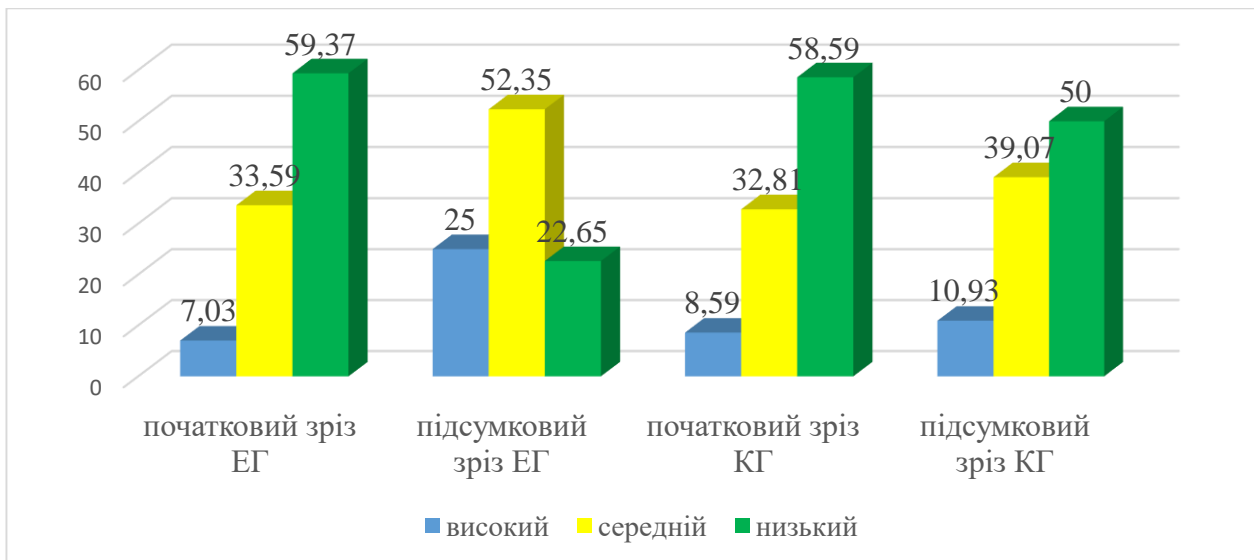
Порівняльні дані дослідно-пошукової роботи за критеріями сформованості вміння імпровізувати

Критерії	Рівні	Показники сформованості умінь імпровізації в кінці експерименту

		Показники сформованості умінь імпровізації на початок експерименту							
		ЕГ %	Кількі сть осіб	КГ %	Кіль кість осіб	ЕГ%	Кількіс ть осіб	КГ%	Кількіс ть осіб
мотивацій но- емоційний	Низький	53,125	17	50	16	18,75	6	40,625	14
	Середній	37,5	12	40,625	13	43,75	14	46,865	15
	Високий	9,375	3	9,375	3	37,5	12	12,5	4
аналітико- прогности чний	Низький	46,865	16	46,865	15	12,5	4	37,5	15
	Середній	43,75	14	40,625	13	56,25	18	46,865	12
	високий	9,375	2	12,5	4	31,25	10	15,6	5
операційн о- виконавсь кий	низький	56,25	18	53,125	17	18,75	6	43,75	14
	середній	37,5	12	37,5	12	62,5	20	43,75	14
	високий	6,25	2	9,375	3	18,75	6	12,5	4
творчо- діяльнісн й	Низький	81,255	26	84,38	27	40,6	13	78,13	25
	Середній	15,625	5	12,5	4	46,9	15	18,75	6
	Високий	3,12	1	3,12	1	12,5	4	3,12	1

Для більшої наочності динаміки сформованості умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона в обох групах на початковому та підсумковому діагностичному етапі показано окремо в діаграмі 3.9.

Діаграма 3.9



Результати констатуючого і підсумкового етапів дослідно-пошукової роботи у %

Як показали результати контрольного зрізу, в експериментальній групі, студентів з високим рівнем сформованості умінь імпровізації збільшилося з 7,03% до 25%, середній рівень відсоток виріс з 33,59% до 52,35%, відповідно студентів з низьким рівнем сформованості умінь імпровізації помітно зменшилося з 59,37% до 22,65%. В процесі спостереження нами відзначалася сформованість умінь імпровізації у студентів експериментальної групи. При їх порівнянні було виявлено наступне: ті, хто навчався імпровізації згідно з пропонованою методикою, не тільки успішно опанували теоретичні основи цього виду музикування, але і помітно досягли успіху в їх практичному освоєні. Крім того, якість і темп розвитку умінь імпровізації на пряму залежать від ступеня творчої активності і самодисципліни майбутнього викладача баяна - акордеона. З наведених таблиць видно, що за аналітико-прогностичним критерієм, рівень теоретичного осмислення музичного матеріалу, призначеного до імпровізації, помітно підвищився в експериментальній групі, в той час як в контрольній групі вихідні показники майже не змінилися.

Таким чином, зіставлення результатів констатуючого і контрольного етапів виявило позитивну динаміку розвитку умінь музикувати без нот у майбутніх викладачів баяна - акордеона у процесі реалізації розробленої методики.

Намітилося також невелике зростання виконавської техніки студентів, що освоїли пропоновану методику (критерій операційно-виконавський), хоча підвищення виконавської майстерності не являлось метою нашої дослідно-пошукової роботи. Нарешті, готовність до імпровізаційної інтерпретації музичного матеріалу (критерій творчо-діяльнісний) помітили навіть ті студенти експериментальних груп, хто не вважав себе раніше здатним до неї — кількість бажаючих перегармонізувати, аранжувати й імпровізувати помітно збільшилася. У контрольній групі подібного ентузіазму не спостерігалось, показники критерію творчо-діялісного не змінилися.

Слід зазначити, що розвиток креативного компонента уміння імпровізації, а в ідеалі - освоєння мистецтва імпровізації вимагає великих затрат часу і системного підходу до оволодіння технікою імпровізації. Тому, в ході апробації нашої методики досягнення високого рівня сформованості досліджуваного уміння в масовому порядку було важко.

Проведена дослідно-пошукова робота, всі її три етапи — констатуючий, формуючий і підсумковий — дозволили зробити висновки про ефективність розробленої методики формування уміння імпровізації у майбутніх викладачів баяна - акордеона. Більшість студентів не тільки ознайомилися із специфікою імпровізації, але і на власному досвіді усвідомили можливість навчання їй незалежно від природної обдарованості.

Багато учасників дослідно-пошукової роботи, які засвоїли принципи пропонованої нами методики, побажали продовжити подальше самонавчання. Осягнення феномена імпровізації у власній виконавській практиці дозволило майбутнім викладачам баяна - акордеона глибше освоїти ази музично-теоретичних та інструментальних дисциплін («Гармонії», «Сольфеджіо», «Концертмейстерський клас» і ін.). Аналіз відповідей студентів, що брали участь в дослідно-пошуковій роботі, свідчить про більш глибокі компетентності в питаннях теорії музики та ансамблевого виконавства, в порівнянні зі студентами контрольної групи.

Порівняльний аналіз результатів констатуючої, та підсумкових перевірок дозволив виявити значну роль розробленої методики в професійній підготовці майбутніх викладачів баяністів - акордеоністів в плані сформованості у них уміння імпровізації. Міжпредметні взаємодії, на яких базується дана методика, забезпечили інтеграцію теоретичних, методичних і практичних знань студентів. Заснована на переробці кількості накопичених музично-теоретичних знань, навичок і умінь в нову виконавську якість, методика дозволила студентам займатися більш складною діяльністю і сформувати вміння імпровізувати як складне вміння.

Висновки до 3 розділу

На основі теоретичного аналізу проблеми формування умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона, нами було визначено критерії: мотиваційно-емоційний, аналітико-прогностичний, операційно-виконавський, творчо-діяльнісний, та відповідні показники досліджуваного уміння. Розроблено комплекс діагностичних завдань, який дає змогу з'ясувати рівні сформованості (високий, середній, та низький) визначених структурних компонентів умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторську методику формування умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки та сформовану структурно-функціональну модель, в якій одночасно взаємодіють об'єктивні та суб'єктивні фактори впливу на студента, комунікаційна взаємодія викладача та студента, використовуючи наукові підходи, педагогічні умови, загально-наукові та спеціальні принципи навчання, різноманітні методи та форми.

У процесі дослідження була проведена необхідна організаційно-змістова робота, визначені оптимальні форми організації навчальних занять, розроблений зміст творчих завдань та анкет для виявлення мотивації студентів до імпровізації.

Формувальний експеримент поділений на три етапи: аналітичний, практико-діяльнісний, імпровізаційно-творчий.

Аналітичний етап сприяв становленню когнітивної основи формування умінь імпровізації, глибокому розумінню структури, розуміння музичного матеріалу, що в подальшому дозволяло свідомо використовувати ці знання в процесі імпровізування. В ході *практико-діяльного етапу* студенти вдосконалювали уміння застосовувати набуті знання в практичній роботі, розвивали психомоторну координацію, а також сприяє закріпленню інформації, формуванню критичного мислення та самостійності. *Імпровізаційно-творчий етап* сприяв розкриттю творчого потенціалу студентів, їх самостійності, розвитку креативного мислення, та фантазії.

Аналіз результатів сформованості умінь імпровізації на констатувальному етапі дослідження показав переважно низький рівень (59,37%) та середній (33,59%) і лише (7,03%) високий. Практичне впровадження методики формування умінь імпровізації майбутнього викладача баяна-акордеона сприяло вирішенню цієї проблеми. Заключний етап проведеного експерименту показав позитивну динаміку зростання рівня сформованості імпровізаційних умінь у експериментальній групі. За результатами підсумкового зрізу 25% студентів мали високий рівень сформованості умінь, 52,35% середній і 22,65% низький.

Отримані дані перевірок нашого дослідження, дозволило зробити наступні висновки: навчання майбутніх викладачів баяна-акордеона умінь імпровізації здійснюється ефективно якщо:

- орієнтувати студентів на послідовність дій, що здійснюються в наступній динаміці: від аналізу запропонованого музичного матеріалу до рухомоторного його втілення, що виконується за допомогою зорово-слухового (сенсорного) контролю, де домінантною дією студентів стане осмислення функціонально-гармонічного змісту виконуваного, а константним фактором - їх слухова активність;

- формування імпровізації розглядається як складну уміння, що включає вміння аналізувати запропонований музичний матеріал, уміння втілювати його у

виконавстві за допомогою психомоторики, уміння імпровізаційно його переробляти;

- керуватися методикою формування умінь імпровізації, включає міжпредметні взаємодії і розроблений нами методика музикування, що забезпечує поділ складної дії на більш прості, що виконуються як відносно самостійні (гра на слух, гармонізація мелодії, аналіз та моделювання, фактурна інтерпретація, транспонування та ін.);

- спиратися в процесі навчання студентів на особистісно орієнтований підхід, що передбачає формування досліджуваного уміння з урахуванням індивідуальних здібностей студентів та в режимі активної виконавської практики.

Аналіз результатів навчання студентів імпровізувати за розробленою нами методикою дає підставу вважати запропоновані форми та методи роботи є ефективними для професійного зростання виконавців. Реалізація даного взаємозв'язку має здійснюватися і надалі - у процесі безпосередньої практичної діяльності студентів у період навчання, а також у їх подальшій професійній роботі.

Враховуючи специфіку досліджуваного феномена, складну природу та механізми, розвиток умінь імпровізації у студентів проходив у помірному темпі. Це пояснюється багатокomпонентністю самого процесу гри, що включає і аналітичну, і рухову, і слухову діяльність, а також тим, що передбачає формування будь-якого уміння та навички як автоматизованої дії, що в свою чергу вимагає тривалого та регулярного практичного закріплення. Тому говорити про стійкі підсумкові результати навчання цьому виду музикування можливе лише після тривалого часу. Розроблена нами методика лише намічає шлях найефективнішого розвитку уміння імпровізувати та адресована тим музикантам-професіоналам, хто нею зацікавлений і потребує її.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано новий підхід у формуванні умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки. Аналіз науково-методичної літератури показав сутність та змістовну характеристику імпровізації, її важливу роль в розвитку музичного виконавства, та її вплив безпосередньо на музиканта. Ретроспективний аналіз показав, що імпровізація в процесі свого становлення сформувалася у складну систему з різними жанрами, стилями, напрямками, й утворюють певну ієрархію.

З'ясовано роль музичної імпровізації у сучасній музичній практиці, яка розглядається як специфічний художній прийом. Встановлено, що системність навчання у сфері музичної імпровізації є одним із важливих аспектів функціонування даного виду мистецтва. Правильна організація навчально-виховного процесу дає змогу оволодіти мистецтвом імпровізації. В контексті імпровізації було визначено гру на слух, як особливий вид художньої творчості та інструментального музикування, та розглядалася як власне рухо-моторний акт і виконавський процес, націлений на практичне уміння імпровізування.

Нами запропонована авторська *організаційно-методичну модель, яка складається з трьох блоків* – методологічно-цільового, процесуально-змістового та структурно-результативного і розкриває особливості *формування імпровізаційних умінь у процесі фахової підготовки студентів.*

На основі науково-практичної літератури визначено зміст та структуру умінь імпровізації. Теоретичне осмислення понять «гра на слух» «імпровізація» дали можливість створити структуру імпровізаційних умінь, яка складається з таких взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-емоційний, аналітичний, психомоторний, та креативний.*

У дослідженні аргументовано представлені науково-методологічні підходи: *цілісний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований,*

гедоністичний, синергетичний, застосування яких позитивно сприяло формуванню умінь імпровізації.

Враховуючи особливості інструментального виконавства баяністів-акордеоністів обґрунтовано основні принципи ефективного формування імпровізаційних умінь: принцип опори на музично-історичний досвід, принцип емоційної захопленості навчальним матеріалом, принцип рефлексивності та принцип виконавської самореалізації. Визначено комплекс необхідних педагогічних умов, а саме: формування мотивації до імпровізаційних дій у процесі виконавства; спрямованість навчального процесу на розвиток музично-слухових уявлень студентів; створення проблемно-творчих завдань, спрямованих на виконання імпровізаційних дій; урахування психологічної готовності студента до публічних виступів.

На основі теоретичного аналізу визначили критерії, для діагностування стану сформованості умінь імпровізації: *мотиваційно-ціннісний; аналітико-прогностичний, операційно-виконавський, та творчо-діяльнісний*. Також були розроблені рівні сформованості та показники, для діагностування сформованості відповідних умінь. Оа допомогою розроблених у дослідженні критеріїв та їх показників, що відображають компонентну структуру, було встановлено рівень сформованості умінь імпровізації майбутніх викладачів баяна-акордеона: високий, середній, низький. Аналіз результатів експерименту показав, що переважна більшість студентів (80%) має низький рівень сформованості умінь імпровізації. Високий рівень продемонстрували лише 7% студентів, а 17% знаходилися на середньому рівні.

Формувальний експеримент проходив у три етапи: аналітичний, практико-діяльнісний, імпровізаційно-творчий. В процесі аналітичного етапу музикант аналізує основні елементи музичного матеріалу, з якими він працює, і розвиває стратегії та прийоми для його використання. Практико-діяльнісний передбачає практичне застосування отриманого аналітичного розуміння у музично-виконавські практики. На імпровізаційно-творчому етапі студент розвиває

власний унікальний стиль імпровізації, виражає свою творчу індивідуальність та здібності.

Обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність методики формування умінь імпровізації у майбутнього викладача баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки, сутність якої полягала в поетапному формуванні досліджуваних умінь. Результати свідчать, що показники сформованості умінь імпровізації у майбутніх викладачів баяна-акордеона у процесі інструментально-виконавської підготовки після третього етапу формувального експерименту в експериментальній групі вищі ніж в контрольні (високий рівень – 25% ЕГ проти 10,93% в КГ; низький рівень – 22,65% в ЕГ проти 50% в КГ). Такі результати дають нам підстави вважати запропоновану модель навчання імпровізації ефективною, про що свідчать якісні зміни щодо готовності студентів імпровізувати в експериментальній групі.

Перевірка результатів експериментального дослідження продемонструвала ефективність та дієвість розробленої експериментальної методичної моделі. Позитивна динаміка сформованості досліджуваних умінь на підсумковому зрізі засвідчує ефективність даної методики. Це свідчить про доцільність впровадження її у навчальний процес для успішного формування умінь імпровізації мабутніх викладачів баяна-акордеона.

Список використаних джерел

1. **Алексюк А. М.** Методи навчання і методи учіння. К. : Знання, 1980, – 48 с.
2. **Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. Київ, Либідь, 1998 558 с.
3. **Асмус В.Ф.** Антична філософія. Навч, посібник. Вид. 2-е, доп. М., «Вища школа ». 1976
4. **Ауер Л.С.** Єврейська енциклопедія Брокгауза і Ефрона. 1913 <https://web.archive.org/web/20100131160152/http://www.brockhaus-efron-jewish-encyclopedia.ru/beje/slovník/about.htm>
5. **Бабіч Д. Р.** Мистецтво імпровізації як складова фахової підготовки артистів естрадних ансамблів. Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики : зб. наук. праць. 2002 Вип. 7. – С. 81 – 88.
6. **Бабіч Д. Р.** Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук) Київ. 2004
7. **Багрій В. Н.** Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) Вінниця. 2010
8. **Балл Г. О.** Діалогічний підхід як шлях гуманізації освіти. Філософія освіти в сучасній Україні. – К. 1996 с.411 – 413.
9. **Балл Г. О.** Про психологічний зміст особистісної свободи. Педагогіка і психологія. — № 3. 1996 с. 18 – 26.
10. **Байсара Л.І. Черевач Н.Ю.** Рефлексія як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія», № 9/1. Випуск 15. 2009. С. 23-30.
11. **Барвінова А.** Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя. Автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 2015.
12. **Бах К.Ф.Э.** Досвід справжнього мистецтва гри на клавирі/ (пер. з німець.). СПб.: EARLYMUSIC PUBLISHING HOUSE. 2005

13. **Бех І. Д.** Виховання особистості: [у 2-х кн.]: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Наукове видання – К.: Либідь,. – Кн. 1. 2003 с – 280 .
14. **Білоус О.С.** Дидактичні умови формування творчої активності майбутніх педагогів у системі особистісно орієнтованого навчання. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ,– Вип. 7. 2004 с. 17 – 24.
15. **Білоусова С.** Виконавське інтонування на домрі. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Напрямок: мистецтвознавство. Вип. 28. 2018 с. 171–177.
16. **Богданов В.О.** Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку ХХ ст. Харків: Основа. 2000 344 с.
17. **Борго Д.** Sync або Swarm: імпровізація музики в складну епоху . Міжнародна видавнича група «Континіум» 2006.
18. **Брилін Б. А.** Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук) К., 1998 40 с.
19. **Булда М.** Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство. (Автореф. канд. дис.) Харків 2007.
20. **Бузоні Ф.** "Ескіз нової естетики музики," пер. Бейкер, Теодор (Нью-Йорк: Ширмер, 1911).
21. **Вайновська М.К.** Формування творчої особистості підлітка у навчально-виховному процесі. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Запоріжжя 2004 с – 214.
22. **Васильєва М. П.** Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) «Теорія та історія педагогіки» Харків, 1997 – 23 с.
23. **Ващенко Г. Г.** Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів]К. : Українська Видавнича Спілка, 1997 с. – 415

24. **Волощук І. С.** Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. К.: Педагогічна думка, 1998, с.160.
25. **Воробкевич Т. П.** Методика викладання гри на фортепіано. Львів : ЛДМА, 2001 с.– 144
26. **Гельфгат Г. Л.** Створення та основи імпровізації. Імпровізація на фортепіано. Програма та методичні вказівки для дитячих шкіл мистецтв. Київ, 1988. – 23 с.
27. **Георгян Н. М.** Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) Луганськ 1998. – 22 с.
28. **Глущенко Ю. П.** Імпровізація // Українська музична енциклопедія. Т. 2. Київ: Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, 2008. 664 с. С. 205–207.
29. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
30. **Горват І., Вассербергер І.** Основи джазової інтерпретації. К. : Музична Україна, 1980. – 120 с.
31. **Гринчук І. П.** Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
32. **Грищенко Н. В.** Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади). (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук). Харків, 1995. – 22 с.
33. **Гузенко В. О.** Феномен творчості. Соціально-філософський аналіз. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. Дніпропетровськ, 1997. – 17 с.
34. **Гузій Н.В.** Категорія професіоналізму в теорії й практиці підготовки майбутнього педагога. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). 2007. – К. – 432 с.

35. **Давидов М.А.** Виконавське музикознавство : енциклопедичний довідник. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2010. – 400 с.
36. **Давидов М.А.** Концепція музично-художньої виконавської технології. Часопис Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – К., – Вип. 1. 2010. – С. 68-91
37. **Давидов М.А.** Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: Збірник статей. Київ, Вид-тво ім. Олени Теліги, 1998. – С. 46
38. **Давидов М.А.** Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста). (Підруч. для студ. вищ. навч. Закл). Київ, Муз. Україна, 2004. – 287с.
39. **Дем'янчук О. Н.** Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів : [навч.-метод. посіб.] К. : ІЗМН. 1997 – 63 с.
40. Джаз. Українська музична енциклопедія. Т. 1. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського, 2006. 680 с., с. 601–603.
41. **Дряпіка В. І.** Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства. Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя. №1. 2002. С.12-14.
42. **Єрґієв І.Д.** Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття: Дис. на здобуття наук. ступеня докт. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса. 2016. 454 с.
43. **Жаркова Л.П.** Майстерність публічного виступу. Київ: Політвидав України. 1982.
44. **Житєва** компетентність особистості. (Науково-метод. посіб. за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несян). – Київ. : Богдан, 2003. – 520 с.
45. **Заблоцька О. С.** Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 40. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С.63 - 68.

46. Загальна психологія. (Підруч. для студентів вищ. навч. закладів за заг. ред. акад. С. Д. Максименка.) К. Форум, 2000. – 543 с.
47. **Зязюн І. А.** Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посібник] / І. А. Зязюн – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
48. **Ілліна О. В.** Формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаторської педагогічної діяльності. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Житомир. 2004. 21 с.
49. **Катрич О. Т.** Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав.) Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. — К. 2000. 17 с.
50. **Кашкадамова Н. Б.** Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах. (Навч. Посібник). Тернопіль : СМП "Астон", 1998. 300 с.
51. **Клепиков О. І.** Основи творчості особи. (Навч. Посібник) Київ : Вища шк. 1996. С. 22
52. **Клименко В.** Ігрові структури в музиці: естетика типологія, художня практика. Київ, 1999.
53. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики під заг. ред. О.В.Овчарук). К. "К.І.С." 2004. – 112 с.
54. **Косенко П. Б.** Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 2009 – К.– 20 с.
55. **Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. Радянська школа. 1989 – 608 с.
56. **Крицький В. М.** Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). К. 1999. 21 с.

57. **Крицький В.М.** Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки. (монографія). Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. 2009. 158 с.
58. **Куперен Ф.** "Мистецтво гри на клавесині". Alfred Music Publishing 2008, 84 стор. ISBN 0739007602, 9780739007600
59. **Ліпська С. Л.** Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). К. 2007 – 20 с.
60. **Луганська К.М., Семененко Н.В.** Музична освіта. Історія української музики. Т. 3. Кінець XIX – початок XX століття. Київ: Наукова думка, 1990. С. 340–362.
61. **Майкапар С.М.** Музичний слух. Music Prodaction international. 2005 254 с.
62. **Ма Вей** Концепція форми у музиці Китаю і Європи: аспекти композиції та виконавства. Одеса 2004 с11-13.
63. Мала українська музична енциклопедія. — Мюнхен: Видавництво "Дніпрова хвиля", 1971.
64. Мартинсен, К. А. Индивидуальная фортепианная техника [Текст]. М. Музыка, 1966. -220 с.
65. **Маркова О.** Естетичний аспект інтонаційної теорії і проблема «музикального» // Соціалістичний спосіб життя і проблеми музикознавства. – Київ, 1982. – С. 19-27.
66. **Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка. (Навч. посібник 4-е вид., доп.). К. 2003. 615 с.
67. **Назаренко М. П.** Формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу. (Автореф. канд. пед. наук). Черкаси. 2009.
68. **Некрасов Ю.І.** Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста [Текст] : дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 Одеса, 2005. – 185с.

69. **Некрасов Ю.І.** Комплексне навчання гри на фортепіано [Текст] : навч.-метод. посібник для вищ. муз. навч. закладів. Одеса АстроПринт, 2000. - 148 с. - ISBN 966-549-484-8
70. **Олексюк О. М.** Музична педагогіка. (Навчальний посібник) К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.
71. **Олексюк О. М.** Музично-педагогічний процес у вищій школі. К. Знання України. 2009 – 123 с.
72. **Олексюк О. М.** Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К. : Знання України, 2004. – 264 с.
73. **Онофрійчук Л. М.** Формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук) “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання”.2009. К. 20 с.
74. Основи мистецтва імпровізації. програма курсу (авт.-уклад. В. В. Чепеленко). Харківська держ. акад. культури. 2003. – 9 с.
75. **Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) К. Освіта України. 2008 – 274 с.
76. Педагогічний словник (редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка). К.: Педагогічна думка. 2001.
77. **Петрик В.** Виразальні засоби як основа виконавської майстерності домриста. Методологічні особливості формування професійних якостей студентів. Харків, СтильІздат, 2004. С. 146–151.
78. **Плотницька О.В.** Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. (Дис. канд. пед. наук) Житомир, 2005. — 211 с.
79. **Попович Н. М.** Педагогічні умови розвитку художнього смаку у студентів класу акордеона засобами естрадного мистецтва. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). К. 2005. – 20 с.
80. Психологічна енциклопедія. (Автор-упорядник О.М. Степанов).К.: «Академвидав». 2006. – 424 с.
81. **Рибалка В. В.** Особистісний підхід в освіті. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей до традиційної IV

- Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002.– С. 22 – 28.
82. **Роза С.** Імпровізація, музика та навчання: інтерпретативний феноменологічний аналіз [Дисертація, Каледонський університет Глазго]. 2012. <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.601629>
83. **Роменець В. А.** Психологія творчості. (Навч. посібник для студ. вищих навч. закл.). 3-тє вид. К. Либідь, 2004. – 288 с.
84. **Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання. (Навчальний методичний посібник). К.: ІЗМН, 1997. 248 с.
85. **Рубінштейн А.** Mu Many Year. Moje długie życie, cz. I i II, Kraków. 1988.
86. **Савлук, І.В., Вребель Г.Р.** Музичне виконавство як публічна діяльність педагога-музиканта. *Збірник наукових праць ЗДПУ*. Вип. 11- 3, 2009. с.23-34.
87. **Самітов В.З.** Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект) : монографія - К. : ДАКККіМ, 2007. - 200 с.
88. **Симоненко В.С.** Українська енциклопедія джазу. К. Центрмузінформ, 2004. 231 с.
89. Сучасний філософський словник за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
90. **Турчинська Т.** Розуміння музичного тексту: Теоретично-інформаційний аспект: автореф канд.дис. Київ, 2003. С. 14-16.
91. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. - Київ : Абрис, 2002. - 742 с. ; 24см. - ISBN 966-531-128-X
92. **Фріш Л.** Імпровізована музика та неймовірність спілкування. In *Improvisation erforschen – improvisierend forschen*. Дослідження імпровізації – дослідження шляхом імпровізації. 2016. <https://doi.org/10.1515/9783839431887-014>
93. **Хижко О. В.** Естрадно-джазове музикування у вихованні особистості студента музичного училища. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля., – Вип. 4. 2004. С. 266–277.

94. **Хижко О. В.** Естрадно-джазове музикування як засіб розвитку майбутнього викладача музичної школи. Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. – Ніжин : НДПУ С. 179–181. – (Серія: Псих.-пед. науки ; №4). 2008.
95. Хоулі Л. Джазова імпровізація, аналіз та інтерпретація: три виконання «Honeysuckle Rose» Елли Фіцджеральд [теза, Університет Оттави (Канада)]. 2007. <http://hdl.handle.net/10393/27520>
96. Хеффнер С. Аналіз вільної імпровізації Дейва Холланда у «Waterfall» та його педагогічних застосувань для басистів у авангардному виконанні [теза, Університет Північног Техасу]. 2019. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1609128/>
97. **Цицерон М.** Короткий енциклопедичний словник з культури. — К. : Україна, 2003. — ISBN 966-524-105-2.
98. **Черножук Ю.Г.** Психологія творчості. Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. Одеса: Державний заклад ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2010. – 182 с.
99. **Черні К. Алексеев А** Посібник з імпровізації на фортепіано. З історії фортепіанної педагогіки: хрестоматія." - Київ: Музична Україна. 1974. С. 82 - 89.
100. **Чень Бо** Формування готовності майбутнього вчителя до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання. (Автор. канд. пед.наук). Київ. 2017.
101. **Шаповалова Л.** Музика як аналог особистості: до проблем рефлексивної свідомості. Автореф.канд. дис. Київ 2008. с. 23-26.
102. **Шахов Г. І.** Гра по слуху, читання нот з листа і транспонування (баян, акордеон) [Текст]: учеб, пособие для студ. высш. учеб, завед. М. 1987. - 224 с.
103. **Шинтяпіна І. В.** Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (Дис. канд. пед. наук). – Ялта 2005. 201 с.

104. **Шеремет Л. П.** Формування особистості засобами музики: [монографія]. – Суми: МКВВП "Мрія", 1992. – 235 с.
105. **Шинтяпіна І. В.** Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. (Дис... канд. пед. наук). Ялта. 2005. 201 с.
106. **Щербініна О.М.** Методика викладання гри на спеціальному музичному інструменті. (Дидактичні матеріали для магістрів та викладачів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів). Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2011 – 58 с.
107. **Щербініна О.М.** Теорія та практика пізнання музичного стилю: [навчально-методичний посібник]. Ніжин: НДУ, 2006. 87 с.
108. **Щолокова О. П.** Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К. : Укр. держ. пед. ун-т ім. М. Драгоманова, 1996. 172 с.
109. **Щолокова О. П.** Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів. (Дис. ... д-ра пед. наук) К. 1996. 394 с.
110. **Юник Д.Г.** Психолого-педагогічний аспект формування виконавської надійності інструменталіста в концертному виступі. Питання культурології: міжвідомчий зб. наук. ст. – Київ, держ.ін-т к-ри. – Вип..14. – 1996. – С.310-330.
111. **Adorno Th.-W.** Jazz . Theodor-W Adorno Encyclopedia of the Arts, ed. D.D. Runes and H.G. Schrickel. – New York. 1946.
112. **Albert Schweitzer** J.S. Bach - Read Books, 2008. 1443723789, 9781443723787 452 стор.
113. **Berendt J.-E.** The Jazz Books : From Ragtime to Fusion and Beyond. Paperback, 6tn. 541 p. 1992.
114. **Berliner P.** Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation. Chicago: University of Chicago Press. doi: 10.7208/chicago/9780226044521.001.0001

- Borgo, D. (2005). *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. New York. 1994.
115. **Berkowitz A.** *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. New York: Oxford University Press. 2010. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199590957.001.0001
116. **Borgo D.** *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc 2005.
117. **Descartes R.** Modernity and Infinity [T]he mind is in its own nature immortal. *Landscape of the Mind*. New York Chichester, West Sussex, 2011. C. 1–32. URL: <https://doi.org/10.7312/hoff14704-001>.
118. **Ferand E.** *Die Improvisation in der Musik. Eine entwicklungsgeschichtliche und psychologische Untersuchung*. Zurich, 1938. – 75 s.
119. **Ferand E.** *Improvisation. Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Bd.6. Kassel. 1957 – 165 p.
120. **Guilford, J.P.** Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1988. 1-4.
121. **Gridley M.** *Jazz Styles: History and Analysis*. – New Jersey: Prentice Hall, 8th edn, 2002. – 442 p.
122. **Halm A.** *Klavierübung. Ein Lehrgang des Klavierspiels nach neuen Grundsätzen, zugleich erste Einführung in die Musik. Erster Band. Zweite, wesentlich umgearbeitete Ausgabe und erweiterte Auflage*. Kassel, Barenreiter-Ausgabe. 1928.
123. **Pressing J.** “Psychological constraints on improvisational expertise and communication,” in *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*, ed. B. R. Nettl (Chicago, IL: The University of Chicago Press), 1998. 47–67.
124. **Pressing J.** “Improvisation: methods and models,” in *Generative Processes in Music*, ed. J. Sloboda (New York, NY: Oxford University Press), 2000. 129–178.

125. **Moore R.** The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. 1992. Vol. 23, no. 1. P. 61. URL: <https://doi.org/10.2307/836956>.
126. **Thompson O.** The international Encyclopedia of music and musicians. - New York, 1975. 785 c.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальний лист

«Чи вважаєте ви уміння імпровізувати цінним і затребуваним у професійній роботі викладача?»

До якого типу музикантів Ви себе відносите були отримані такі відповіді:

а) «слухач», музикую вільно і захоплено завдяки природним задаткам та здібностям;

б) відчуваю труднощі в імпровізації (поясніть причини), але хочу освоїти цей вид музикування;

в) не вмію імпровізувати та уникаю такого виду музично-виконавчої діяльності.

Чи є у Вас особистий довузівський досвід у навчанні основ імпровізації? Якщо так, то в якій формі та з якими методичними установками це відбувалося?

Чи готові ви навчитися імпровізації згідно запропонованої методики, що активізує музичне мислення, гармонічний слух і пам'ять?

Опитувальний лист

1. Як Ви оцінюєте розвиваючий потенціал уміння імпровізувати?
2. Чи змінилося Ваше ставлення до імпровізації, як малодоступної для більшості музикантів виду музикування?
3. Що Ви для себе вважаєте найбільш трудомістким при навчанні імпровізації?
4. Чи можливо навчитися імпровізувати всім, незалежно від рівня спеціальних здібностей (обдарованості)?
5. Чи доцільно використовувати в якості тренінгу спеціальні вправи, які активізують сенсомоторику? Якщо так, то які саме?
6. Які з музичних здібностей і задатків, на Вашу думку, слід розвивати в першу чергу, навчаючись імпровізації?
7. Наскільки важлива, на Вашу думку, теоретична основа для музикантів-виконавців і вчителів музики?
8. Як Ви розумієте поняття «вільне музикування»?
9. Яка частка імпровізації в грі на слух, і як Ви її розумієте?
11. Як Ви вважаєте, чи володієте Ви умінням імпровізувати і як відобразилась Ваша попередня музично-виконавська підготовка на якості даного уміння?
12. Чи вважаєте Ви, що формування уміння імпровізації значно удосконалює процес професійної підготовки викладача баяна-акордеона і на якій стадії навчання доцільно займатися зі студентами освоєнням методики музикування без нот?
13. Що для Вас виявилось найцікавішим в процесі формування вміння імпровізації?

Анкета для студентів факультетів мистецтв

1. П. І. Б.

2. Освіта одержана до вступу у ВУЗ: музична школа, музична студія, музичне училище, приватна освіта, педагогічне училище.

Якщо Ви згодні з одним із варіантів відповіді-підкресліть його, якщо ні - напишіть варіант.

1. Задоволені Ви обраною професією?

а) так, б) ні, в) не знаю, г) власний варіант.

2. Чим Вас приваблюють заняття? (напишіть)

3. Визначте критерії якості музично-педагогічної професії?

а) досконале володіння голосом (інструментом, диригуванням); б) глибокі музичні знання; в) любов до дітей.

4. Як ви плануєте (чи плануєте взагалі) власне професійне зростання? а) так, б) ні, в) не знаю, г) закінчу виконавську аспірантуру, д) планую захистити кандидатську дисертацію, ж) закінчу магістратуру.

5. Чим Вас приваблює сучасна школа? (напишіть)

6. Які, на Ваш погляд, вчителі потрібні сучасній школі? (напишіть)

Додаток 4

Cantabile (♩ = 60) "Чорнобровиці"

1 Har. *p dolce* *solo*

2 Har. *p dolce*

3 Har. *p dolce*

4 Har. *p dolce*

Bas *p dolce*

8 *tutti*

15 *p* *mp espress.* *(solo)* *p*

22

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

(tutti)

Detailed description: This system of music covers measures 22 through 27. It features five staves: 1 Harp (treble clef), 2 Harp (treble clef), 3 Harp (treble clef), 4 Harp (bass clef), and Bass (bass clef). The key signature has two flats (B-flat and E-flat). Measure 22 starts with a treble clef and a common time signature. A triplet of eighth notes is marked in measure 24. A 'tutti' dynamic marking appears in measure 25. The music consists of flowing arpeggiated figures and sustained chords.

28

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

(solo)

(tutti)

Detailed description: This system of music covers measures 28 through 33. It features five staves: 1 Harp (treble clef), 2 Harp (treble clef), 3 Harp (treble clef), 4 Harp (bass clef), and Bass (bass clef). The key signature has three flats (B-flat, E-flat, and A-flat). Measure 28 starts with a treble clef and a common time signature. A 'solo' dynamic marking is present in measure 29, and a 'tutti' dynamic marking appears in measure 31. A triplet of eighth notes is marked in measure 32. The music features more complex arpeggiated patterns and sustained chords.

34

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

Detailed description: This system of music covers measures 34 through 39. It features five staves: 1 Harp (treble clef), 2 Harp (treble clef), 3 Harp (treble clef), 4 Harp (bass clef), and Bass (bass clef). The key signature has four flats (B-flat, E-flat, A-flat, and D-flat). Measure 34 starts with a treble clef and a common time signature. The music continues with intricate arpeggiated textures and sustained harmonic support across all staves.

40

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

cresc.

Detailed description: This system of music covers measures 40 to 45. It features five staves: 1 Harp (treble clef), 2 Harp (treble clef), 3 Harp (treble clef), 4 Harp (bass clef), and Bass (bass clef). The key signature has five flats (B-flat major/C minor). The music is characterized by sweeping eighth-note lines in the harp parts, often grouped in threes. The bass part provides a steady accompaniment. Crescendo markings are present in the right-hand harp parts and the bass part.

46

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

molto al ff
ff
tenuto

Detailed description: This system covers measures 46 to 51. The dynamics are marked *molto al ff* (measures 46-48) and *ff* (measures 49-51). The word *tenuto* is written above several notes in the harp parts, indicating sustained sounds. The musical texture continues with sweeping eighth-note patterns in the harps and a consistent bass line.

52

1 Har.
2 Har.
3 Har.
4 Har.
Bas

Detailed description: This system covers measures 52 to 57. The musical texture remains consistent with the previous systems, featuring sweeping eighth-note lines in the harp parts and a steady bass accompaniment. The notation includes various articulations and phrasing slurs.