

11. Perspektiven : Trends und entwicklungen in den osterreichischen SOS-Kinderdorfern / Hrsg. File, Christian Posch. – Innsbruck, Wien : Tyrolia-Verl., 1999. – 141 s.; Perspektiven 3.0 : Daten, Einrichtungen, Projekte / Hrsg. Romana Hinterregger, Christian Posch, Susanne Zoller-Mathies. – Innsbruck : SOS-KD. Verl., 2006. – 260 s.; Perspektiven 4.0 : SOS-Kinderdorf Osterreich im Blickfeld / Hrsg. Susi Zoller-Mathies, Tina Vermeer, Hannes Schlosser. – Innsbruck : SOS-KD. Verl., 2010 – 204 s.

12. Schreiber H. SOS Children's Villages. Tracing our Roots / Horst Schreiber, Wilfried Vyslozil. – Innsbruck : SOS-KD. Inter., 2003. – 270 p.

13. Ubergangen Raum Geben. Kinder zwischen Daheim und Zuhause / Hrsg. Werner Leixnering, Christian Posch, Tina Vermeer. – Innsbruck, Munchen : SOS-KD. Verl., 2003. – 209 s.

14. Ullmann E. E. Frauenleben : SOS-Kinderdorf-Mutter aus aller Welt erzahlen / Elisabeth Ullmann, Karin Demuth, Astrid Brandl. – Innsbruck : SOS-KD. Verl., 2006. – 240 s.; Zahlen und Fakten. – Innsbruck : SOS-KD. Verl., 2008. – 18 s.; Haider F. Wurzeln des SOS-Kinderdorfes / Fritz Haider. – Innsbruck : SOS-KD. Verl., 2003. – 60 s.; Neubauer A. Mutter im SOS-Kinderdorf: Ein moderner Frauenberuf / Auguste Neubauer. – Innsbruck : SOS-KD., 1970. – 20 s.; Mutter im SOS-Kinderdorf: Mitarbeiterinnen berichten / Hrsg. Werner Hilweg. – Innsbruck : SOS-Kdf, 1992. – 120 s.; Auswirkungen der Anstellung und Arbeit von Verheirateten SOS-Kinderdorf-Muttern und – Ehepaaren in Europa / Hrsg. Werner Hilweg. – Innsbruck : Hermann-Gmeiner-Akademie Verl., 1995. – 124 s. ¹ Thomas A. Vaterlose Erziehung in Kinderdorfern / Alexander Thomas. – Munchen : SOS-KD. Verl., 1979. – 93 s.; Ein Grund, danke zu sagen: Geschichten aus dem SOS-Kdf / Hrsg. Maike Zander. – Munchen : An-Druck Wolf, 1999. – 36 s.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

УДК 378.134

Матвеева О.О.

У статті проведений аналіз стану теоретичної розробленості проблем педагогічної діагностики кінця ХХ-початку ХХІ ст. Розкрито методологічне значення для педагогічної діагностики видів діагностування, що були досліджені у психодіагностиці.

Ключові слова: теоретичний аналіз, педагогічна діагностика, психодіагностика.

В статье проведен анализ состояния теоретической разработанности проблем педагогической диагностики конца ХХ-начала ХХІ вв. Раскрыто методологическое значение для педагогической диагностики видов диагностирования, определённых психодиагностикой.

Ключевые слова: теоретический анализ, педагогическая диагностика, психодиагностика.

In article is organized analysis of the condition theoretical problems of the pedagogical diagnostics end XX begin XXI vv. Revealed metodological importance for pedagogical diagnostics type of diagnostics, determined psihologdical diagnostics.

Keywords: *theoretical analysis, pedagogical diagnostics, psihologdical diagnostics.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції освіти в європейський освітній простір, переходу вищої освіти до нової освітньої парадигми, багатопрофільності освіти потрібні нові підходи до проектування змісту і реалізації підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва, які дадуть змогу досягти високої якості спеціальних та професійних знань і вмінь майбутніх фахівців. З огляду на це, розвиток та формування діагностичних вмінь майбутніх викладачів музичного мистецтва є нагальною потребою сучасної вищої освіти.

Сучасний викладач музичного мистецтва, попри досконалі знання та сформовані навички зі спеціальних дисциплін, повинен мати розвинене діагностичне мислення із метою прогнозування, моделювання та корекції реальних педагогічних ситуацій. Для цього він має не лише володіти знаннями з відповідних дисциплін, а й уміти правильно їх застосовувати. Отже, актуальність теми статті зумовлено ситуацією введення в освітню практику вишів України діагностичних засобів, прийомів, форм і методів визначення результатів освітньої діяльності. Педагогічна діагностика й діагностичний підхід в освіті базуються на глибоких історичних коріннях і культурно-педагогічних традиціях. Їх вивчення дозволяє систематизувати діагностичні ідеї, теорії, прийоми та методи, визначити їх місце в історичному контексті освіти та педагогіки.

Метою статті є теоретичний аналіз проблем педагогічної діагностики кінця ХХ-початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Активізація науково-педагогічної думки щодо педагогічної діагностики починається з 60-х років ХХ століття. Аналіз публікацій з цієї проблематики показує, що дослідження питань педагогічної діагностики розглядається з таких позицій:

- при вирішенні завдань боротьби з неуспішністю й другорічництвом, подолання психолого-педагогічних причин неуспішності (Л.С.Славіна, Є.Н.Кабанова-Меллер, Н.О.Менчинська, Т.Ю.Стульпінас, В.І.Зикова);

- під час обговорення питань про методи вивчення особистості й можливості використання тестів (Т.А.Ільїна, Г.І.Щукіна, Є.Я.Голант, К.Д.Радіна, З.І.Калмикова, Г. О. Люблінська);

- у період широкого навчального експерименту 60-70 рр.ХХ ст., коли істотної перебудови піддалися методи й зміст навчання (Л.В.Занков);

- під час обговорення можливості застосовувати психологічну діагностику для вирішення практичних завдань, удосконалення виховання й навчання на симпозиумах з психодіагностики у школі (Д.Б.Богоявленська, Д.Б.Ельконін, Є.В.Бондаревська, М.І.Шилова й ін.).

Істотний внесок у розвиток ідей педагогічної діагностики спочатку внесли роботи Ю.К.Бабанського і А.С.Белкіна.

Розвиток кібернетики, обчислювальної техніки й спроби застосування у керуванні навчальним процесом поставили перед педагогікою завдання з розробки теоретичних питань тестового програмованого контролю, обговорення технологій розробки тестових завдань, визначенню найбільш оптимальних з них; розробки питань педагогічної кваліметрії, тобто застосування в педагогічних цілях сучасних математико-статистичних методів. Показовою щодо цього є робота Л.Б.Ітельсона «Математичні й кібернетичні методи в педагогіці».

У своїх працях академік Ю.К.Бабанський досліджував проблеми кваліметрії. Автором подано результати теоретичних й емпіричних досліджень в галузі оптимізації навчально-виховного процесу. Під його керівництвом була проведена серія емпіричних досліджень, що включали розробку організаційних, дидактичних й інших умов оптимізації навчально-виховного процесу та їх апробацію. У рамках наукової школи Ю.К.Бабанського, де оптимізація процесу навчання мислилася на основі систематичної діагностики, в серії дисертаційних досліджень розроблялася діагностична проблематика, були поставлені питання теорії педагогічної діагностики й технології педагогічного діагностування. Однією зі значних робіт стало дослідження Г.Ф.Карпової з теорії і методики діагностики причин неуспішності школярів, яка експериментально обґрунтувала вибір комплексу методик для діагностики причин неуспішності, розроблено етапи й основні процедури процесу діагностики причин неуспішності, проаналізовано характерні риси причинно-наслідкових ланцюгів неуспішності.

Теоретична розробка педагогічної діагностики велася А.С.Белкіним, який визначив:

- три стадії діагностування, що послідовно заглиблюються: симптоматична, етіологічна й типологічна, яким відповідають: попередній діагноз зовнішніх ознак, діагноз причин і прикінцевий — діагноз тенденцій;
- особливості діагностичного мислення педагога;
- різні за задумом діагностичні підходи: стадійний, системно-інтегральний, інверсійний і прогностичний;
- була започаткована спроба визначити принципи діагностичного вивчення особистості: об'єктність, систематичність і комплексність, вивчення в діяльності в колективі й характер навчання того, хто виховує [2].

Особливо значущими для розробки питань методології й технології педагогічної діагностики стали роботи із суміжної проблематики психодіагностики. З.І.Калмикова та її співробітники розробили питання діагностики не тільки фіксації стану учня на цей момент, але й виявлення його «зони найближчого розвитку», що визначається тими досягненнями, які учень може опанувати з більшою або меншою допомогою педагога. Вчені розробили проблеми методології діагностики навченості й відзначали, що головним недоліком аналітичних методів діагностики є те, що вони побудовані як набір методик, котрі вивчають окремі параметри складних інтелекту-

альних здібностей. У результаті отриманої за кожною методикою інформації виникає не цілісна, а мозаїчна картина, оскільки різнорідні завдання тестів є слабо взаємозалежними. З.І.Калмикова довела, що кращим є шлях створення синтетичних діагностичних методів. Тобто методів, пов'язаних з вивченням учня в умовах виконання тієї діяльності, яка діагностується, та різних аспектів, що розкривають навченість в її природному взаємозв'язку. Як принципово важливе, нею висувається вимога будувати синтетичні методики на основі досліджуваного навчального матеріалу, що покликано підвищити їх навчально-виховну значущість за умови розробки способів фіксації в процесі виконання завдань і наявності чітких показників оцінювання. Конструювання діагностичних завдань із використанням проблемних ситуацій дозволяє схарактеризувати розвиток самостійності мислення. Діагностувати треба не тільки результат, але й процес його досягнення, що в багатьох випадках є більш важливим для організації коригувальних впливів.

Серед робіт із психодіагностики розглянутого періоду варто виділити праці Ю.З.Гільбух, у яких розглядається шкільна психодіагностика як специфічний, відносно автономний напрям педагогічної діагностики й конкретизуються психодіагностичні функції шкільного психолога й учителя [3].

Для педагогічної діагностики методологічне значення має виділення в суміжній психодіагностиці видів діагностування. Серед них розрізняються оперативна й довгострокова психодіагностика; цілісна, багатоаспектна, що охоплює цілісну особистість, і часткова, що розглядає окремі функції і якості. За шириною й глибиною психодіагностичного обстеження визначається і його масштабність, і характер використовуваних методик.

В оперативній діагностиці Ю.З.Гільбух виділяє такі аспекти:

- діагностику усних і письмових відповідей учнів, де має місце аналіз помилкових відповідей;
- діагностика навчальних дій самого педагога;
- діагностика вчинків учнів;
- діагностика їхнього психічного стану;
- діагностика психічного стану групи як чинника шкільного мікросередовища, що активно впливає на стан учня;
- діагностика причин сформованого положення, відхилень, тенденцій [3].

У довгостроковій діагностиці, на думку автора, акцент повинен робитися на виявленні недоліків і відхилень у навчальній діяльності й поведженні учнів. Тільки в довгостроковому обстеженні можливо й необхідно визначення окремих рис психічної індивідуальності школяра, включаючи професійну спрямованість особистості, статус у системі міжособистісних відносин, інтелект, здібності. Паралельним завданням шкільної психодіагностики є виявлення «обличчя групи» – рис її психічної індивідуальності. І в особистості, і в групі в процесі довгострокової психодіагностики визначається ціннісна індивідуальність.

Розгортається технологія вироблення діагнозу в процесі послідовного проходження п'яти основних етапів:

- констатація певного неблагополуччя в навчальній діяльності або поведженні цього учня;
- усвідомлення можливих його причин;
- аналіз конкретних особливостей цього випадку й висунання робочої гіпотези про найбільш імовірну його причину;
- збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези;
- перевірка припущення шляхом аналізу всієї сукупності наявних даних. При неспітввердженні первісної гіпотези етапи 3-5 повторюються [3, с. 35].

Істотний внесок у розвиток теоретичних основ педагогічної діагностики внесли праці Л.М. Фрідмана, в яких подана нова концептуально-цілісна система контрольної-оцінної діяльності вчителя й учня. Останнє має особливе значення для допомоги учневі в самостійному просуванні від зовнішнього оцінювання, зовнішньої діагностики, до внутрішньої самооцінної діяльності, до самодіагностики. Це повністю стосується й педагога, що входить обов'язковим компонентом до його професіографічної характеристики.

Учені (Л.М.Фрідман, Т.О.Пушкіна, І.Я.Каплунова) виділяють 11 вимог до вивчення учня:

- спрямованість вивчення на виявлення особливостей процесу психічного розвитку кожного учня;
- оцінювання шляхом зіставлення результатів з даними попередніх діагностичних перевірок того самого учня з метою виявлення характеру й величини його розвитку;
- вивчення учня протягом усього періоду навчання;
- орієнтація діагностики на зону найближчого розвитку;
- опис рівня розвитку учня як змістової характеристики його відповідної діяльності, а процесу розвитку як зміни якісно своєрідних етапів цієї діяльності;
- націленість вивчення особистості школярів і колективів на вирішення певних педагогічних завдань, з урахуванням яких необхідно підбирати методики;
- педагогічний оптимізм у вивченні учня, пошук властивостей особистості, які можуть стати опорними в самовдосконаленні;
- комплексний характер вивчення – воно повинне охоплювати всі основні боки психічного розвитку учня;
- вивчення індивідуальних особливостей з урахуванням вікових особливостей, надання завдань у доступній формі;
- проведення діагностики в природних умовах навчально-виховного процесу, так, щоб усі основні використовувані в школі методики були одночасно й навчально-виховними засобами або методами;
- діагностика повинна охоплювати всіх учнів і систематично проводитися в запланований термін у вигляді діагностичних зрізів з кожного параметру психічного розвитку [7].

Науково-методичну розробку проблеми педагогічної діагностики подають О.Г.Асмолова і Т.О.Ягодіна [1]. Автори виходять у постановці проблем діаг-

ностики з концепції Л.С. Виготського про визначення зони найближчого й перспективного розвитку дитини і пропонують побудувати діагностику розвитку дитини, так само вони попереджають про необхідну обережність у виробленні педагогічних діагнозів і прогнозів, раннього декларування здібностей вундеркіндів. На їхню думку, дослідники й педагоги повинні використовувати в діагностичних цілях реальні життєві завдання, які дозволяють здійснити одночасно дві діагностичні процедури: змістову діагностику в тій чи іншій предметній галузі знань і психологічну діагностику нешаблонного мислення учня. Головна розвивальна риса цих завдань – можливість вибору в невизначених ситуаціях у сполученні з пізнавальною мотивацією, що дозволяє дитині самовизначатися. О.Г.Асмолов і Г.О.Ягодін вважають за доцільне в педагогічній роботі з дитиною відмовитися від оцінок «як умова, що сприяє розвитку в дітей надситуативної активності, інтелектуальної ініціативи, здатності ставити перед собою надзадачі» [1, с.12].

О.І.Кочетов [5] зауважує, що педагогічна діагностика – це колективний процес, що вимагає об'єднання зусиль учасників виховання. Серед найважливіших завдань педагогічної діагностики автор виділяє:

- визначення виховного потенціалу педагогічного колективу;
- виявлення позитивних і негативних впливів у школі;
- встановлення реальних умов формування класних колективів при вихованні різних груп школярів (важких, обдарованих, невстигаючих й ін.);
- корекційні завдання, міри поліпшення різних аспектів виховної роботи;
- організаційно-педагогічні завдання (вироблення єдиних педагогічних вимог до учня), завдання саморозвитку вчителів і школярів [5, с.5].

Сам факт теоретичного визначення таких понять, як функції діагностування, критерії, принципи був свідченням потреби педагогів-теоретиків у методологічному осмисленні діагностичної практики. Метою досліджень було вивчення не тільки учня, але й учителя. О.І.Кочетов зазначає, що педагогічна діагностика покликана відповісти на такі запитання: що й навіщо вивчати в духовному світі вихователів і вихованців; за якими показниками це робити; якими методами користуватися; де і як використовувати результати інформації про якість педагогічної діяльності; за яких умов діагностика органічно включається до цілісного навчального процесу; як навчити вчителів самоконтролю, а учнів самопізнанню [5, с.7].

Принципово значущим було положення про те, що всі об'єкти педагогічної діагностики перебувають у безперервній зміні, розвитку й тісно пов'язані між собою. При цьому знання про дитину або про вихователя носять імовірнісний, приблизний характер, вони ніколи не будуть повними, оскільки безупинно змінюється суб'єкт виховання, умови його існування й зміст самого виховного процесу. Знати все про вихованість дітей неможливо, оскільки вони мають складний внутрішній світ, суперечливий й конфліктний. У результаті, вивчається дитина в системі педагогічних відносин у соціальній і виховній ситуації. Тому діагностика є різновидом пізнання й підпорядкована загальним методологічним вимогам теорії пізнання реального світу [5, с.8-9].

Вчені (Н.К.Голубев, Б.П.Бігінас) обґрунтували такі функції діагностики в освітньому процесі: 1) зворотнього зв'язку; 2) оцінки результативності педагогічної діяльності; 3) спонукально-виховна; 4) комунікативна; 5) конструкторивна; 6) інформованості учасників педагогічного процесу; 7) прогностична.

На думку вчених (Л.Ф.Спирін, М.О.Степинський і М.Л.Фрумкін), можна виділити три види діагностики: 1) оперативна діагностика; 2) постоперативна діагностика; 3) діагностика рівня вихованості особистості (колективу).

З огляду на думку О.В.Барабанщикова, як об'єкти педагогічної діагностики, учені визначають педагогічний процес, узятий у цілому і його компоненти, які можуть виступати в єдності або взаємозв'язку. Як компоненти педагогічного процесу виділяють насамперед його учасників, педагогів, учнів, посадових осіб, які відповідають за організацію педагогічного процесу в навчальному закладі; а також мету, мотиви, зміст, засоби впливу, відносини, що виникають у ході педагогічного процесу; навчання й виховання; результати; умови, в яких функціонує педагогічний процес.

П.К.Голубев виділяє рівні педагогічної діагностики: діагностика функцій; діагностика структури особистості й діяльності, в ході якої виявляється ступінь взаємозв'язку різних педагогічних процесів; системна діагностика, що прогнозує основні результати сформованості особистості; прогнозування.

Кожному рівню, на його думку, повинні відповідати й методики певного рівня складності. Їм визначено шість основних функцій педагогічної діагностики:

- об'єктивне оцінювання характеру й особливостей протікання педагогічного процесу;
- визначення зони найближчого розвитку особистості учня;
- постановку цілей та визначення шляхів досягнення виховних цілей;
- простежування переходу виховного процесу з однієї ситуації в іншу в часі при відповідному вицленовуванні циклів виховних завдань;
- сполучення у діагностиці зрізового й лонгitudного дослідження;
- індикатора й методу виховання [4].

Надалі розробка проблематики педагогічної діагностики розробляється з позицій розгляду її як спеціальної галузі педагогіки. У дослідженні П.О.Міхайличева була започаткована спроба дати короткий систематичний огляд історії розвитку ідей і практики педагогічної діагностики [6].

З позицій системного підходу тут визначалися об'єкт, предмет, мета й завдання педагогічної діагностики, її система, основні напрямки, принципи й етапи. На основі накопиченого й узагальненого дослідницького досвіду пропонувалися рекомендації з розробки й апробації діагностичних методик різного типу.

Основними напрямками педагогічної діагностики визначалися:

- діагностика вихованості, що виявляє різноманітні прояви й відхилення від загальноприйнятої норми вихованості учнів як інтегративного результату цілеспрямованих педагогічних зусиль і соціогенних впливів, а також виховні можливості всіх учасників і факторів педагогічного процесу;

- діагностика дидактична, яка вивчає різноманітні прояви навчальних досягнень і навченості учнів з метою оперативного виявлення результатів навчання, можливих відхилень і їх корекції;

- діагностика організаційно-методична (управлінська), що виявляє педагогічний потенціал навчально-виховного процесу: кваліфікацію педагогів, керівників навчальних закладів, методичну підготовленість, оснащеність й особливості організації педагогічного процесу;

- діагностика соціально-педагогічна, яка вивчає соціальні умови реалізації педагогічного процесу й педагогічний потенціал соціального середовища з метою виявлення й корекції можливих відхилень;

- діагностика соціо-психолого-педагогічна, що виявляє соціально-психологічні чинники й явища педагогічного процесу, їх вплив на навчання, виховання й розвиток з метою корекції можливих відхилень;

- педагогічна психодіагностика, що виявляє чинники й результати розвитку особистості в освітньому процесі [6].

Висновки. Отже, проблематика педагогічної діагностики й підвищення діагностичної культури педагогів, на нашу думку, в розглянутий період, є однією з основних проблем системи освіти. В багатьох наукових дослідженнях вона розглядається поряд з експериментальною апробацією і впровадженням інноваційних гуманістичних педагогічних технологій. Мета педагогічної діагностики – забезпечувати всебічний вимір і оцінку стану педагогічного процесу, його результатів, виявляти позитивні й негативні тенденції розвитку освітніх закладів і систем, виявляти проблеми й утруднення, які вимагають подолання.

ЦИТОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора – к диагностике развития [Текст] / А.Г.Асмолов, Г.А.Ягодин // Общее среднее образование в России: сб. нормативных документов 1992-1993 г г. Кн.2 / Сост. М.Р. Леонтьева. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.

2. Белкин А.С. Диагностика педагогической запущенности учащихся [Текст] : учеб. пособие / А.С.Белкин; Свердлов. гос. пед. ин-т. – Свердловск, 1979. – 108 с.

3. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе [Текст] /Ю.З.Гильбух. – М. : Знание, 1989.– 80 с.

4. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса [Текст] / Н.К.Голубев. – Л., 1988. – 156 с.

5. Педагогическая диагностика в школе. [Текст] / Под ред. А.П.Кочетова. Минск: «Народная асвета», 1987. –128 с.

6. Михайльчев Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Е.А. Михайльчев. – Екатеринбург, 1992.– 401 с.

7. Фридман Л.М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов [Текст] / Л.М.Фридман, Т.А. Пушкина, И.И. Каплунова. — М. : Просвещение, 1988. —212 с.

ЕТАПИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІМПРОВІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

УДК: 378.22+78+781.65

Мен Мен

Стаття спрямована на розкриття шляхів досягнення результатів формування імпровізаційних умінь у процесі занять з «концертмейстерського класу» та «ансамблевого музикування» в контексті дисертаційного дослідження. Одним з таких шляхів було виявлення етапів та рівнів формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: інтерпретаційна діяльність, музичний текст, імпровізаційні уміння, рівні, етапи, метод навчання, варіаційність, комбінаторність, гармонійний супровід, звукові та акордові утворення.

ЭТАПЫ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Мэн Мэн

Статья направлена на раскрытие путей достижения результатов формирования импровизационных умений в процессе занятий по «концертмейстерскому классу» и «ансамблевому музицированию» в контексте диссертационного исследования. Одним из таких путей было выявление этапов и уровней формирования музыкально-импровизационных умений у будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: интерпретационная деятельность, музыкальный текст, импровизационные умения, уровни, этапы, метод обучения, вариационность, комбинаторность, гармоническое сопровождение, звуковые и аккордовые образования.

STAGES AND FORMING LEVELS MUSICALLY-IMPROVISATION ABILITIES FOR FUTURE MUSIC MASTERS

Men Men

Article seeks to disclose how to achieve the results the formation of improvisational skills in the training process on the «accompaniment's class» and «ensemble music». One way was to identify the stages and levels of formation of musical improvisation skills of future teachers of music.

Keywords: interpretive activities, musical text, improvisational skills, levels, stages, teaching method, variational, combinatorial, harmonic accompaniment, sound and chord education.