МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Музыка и методика преподавания музыки»

Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»
Магистерская программа «Музыкальное искусство и образование»
Форма обучения заочная

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы

Студент _____ (подпись, дата) Еникеева Иркям Касимовна

Научный руководитель _____ (подпись, дата) к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Нормоконтролёр _____ (подпись, дата) канд. искусствоведения, ст. преподаватель Матвеева И.А.

Рецензент ГБПОУ «Пензенский музыкальный колледж» _____ канд. искусствоведения Кондратьева Т. Г.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 16.01.24 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 27.02.24 № 1)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Гостяева О.А.

Пенза, 2024

Содержание

Введение……3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ…….9
1.1. Проблема формирования мотивации к обучению в психолого-педагогической литературе……..9
1.2. Формирование у учащихся устойчивой мотивации к музыкальной деятельности……..15
1.3. Методические основы формирования и развития устойчивой мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы…….24
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ…….35
2.1. Диагностический инструментарий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы …….35
2.2. Педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы……42
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы…….48
Заключение…….52
Список использованных источников……56
Приложение 1…….60
Приложение 2…….62
Приложение 3……..64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В образовательном процессе проблеме мотивации всегда уделялось достаточно большое внимание. Во все времена педагоги стремились организовать образовательный процесс так, чтобы он был эффективным, а деятельность педагога и обучающихся была нацелена на высокий результат. Это представляется возможным только при условии достаточно высокого уровня мотивации у обучающихся, которая дает импульс для развития познавательной активности и учебной деятельности обучающихся.

Не исключением является и музыкально-образовательный процесс, который должен приносить обучающимся удовольствие и положительные эмоции, а атмосфера на музыкальных занятиях должна быть дружелюбной и творческой, что является залогом более эффективного усвоения программного материала.

Особую актуальность проблема формирования мотивации приобретает в контексте музыкально-исполнительской деятельности, так как процесс обучения игре на музыкальном инструменте, в частности на фортепиано, неизбежно связан с преодолением трудностей.

Педагогу дополнительного образования, обучающему игре на музыкальном инструменте, отведена значительная роль в учебном процессе музыкальной школы. Перед ним стоит важная задача - воспитать у обучающихся нужное отношение к искусству и занятию им, научить их ценить искусство за то прекрасное, что оно дает людям. Организуя деятельность учащихся, он должен создать оптимальные условия для развития своих воспитанников в области игры на музыкальном инструменте. Одним из основных условий успешного обучения является мотивация учения. Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, важно выработать такие задачи, которые ему не только были бы понятны, но и внутренне приняты им.

Однако, анализ практической деятельности педагогов музыкальной школы показывает, что зачастую педагоги ориентируются только на внешние, формальные характеристики поведения учащихся, не уделяя должного внимания и не раскрывая их внутреннего содержания. Внутренний мир ученика включает в себя его музыкальные интересы, предпочтения, цели и мотивации. Он также отражает его эмоциональное состояние, уровень самооценки и уверенности в себе. Именно через внимательное изучение и понимание внутреннего мира ученика педагог может создать комфортные условия для обучения и помочь ему раскрыть свой музыкальный потенциал. Мотивация играет важную роль в обучении фортепиано, так как она является движущей силой, побуждающей учащегося к достижению успеха. Отсутствие мотивации может привести к потере интереса и постепенному отсутствию прогресса в обучении. Поскольку мотивация выступает особым «энергообразующим» (В.В. Медушевский) началом, то ее специальное развитие рассматривается как важнейшая задача музыкально-образовательного процесса.

Вопросами мотивации занимались ученые К.Д. Ушинский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Я. Леонтьев, Л.И. Петражицкий. Решающий вклад в создание подходов к исследованию мотивов и мотивации деятельности внесли Н.А. Ветлугина, П.А. Синявский, И.Ю. Дьяченко, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др. Необходимо отметить метод развивающего обучения Г.М. Цыпина, который нацелен на повышение активности и стимуляцию учебной работы. О повышении интереса и любви к музыке и музыкальным занятиям говорится в работах Э.Б. Абдуллина, Д.Б. Кабалевского, В.В. Медушевского. Ю.Б. Алиев разработал методику проблемно-творческого приобщения ученика к музыке.

Вместе с тем в практике обучения учащихся в музыкальной школе по формированию мотивации имеются существенные противоречия между теоретической разработанностью проблемы формирования мотивации к обучению учащихся в общей педагогике и психологии и недостатком подобных исследований в педагогике музыкального образования, направленной на

обучение фортепианному искусству; между значимостью мотивационного компонента в музыкальной учебной деятельности у школьников, связанной с обучением игре на фортепиано, и недостаточностью разработанных методик и средств, направленных на ее формирование в детской музыкальной школе.

Указанные противоречия позволили определить проблему исследования, суть которой заключается в поиске путей формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы».**

Цель исследования – определить педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы и апробировать их на практике.

Объект исследования - процесс обучения учащихся в классе фортепиано детской музыкальной школы.

Предмет исследования - педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования нами были определены следующие **задачи:**

- исследовать современное состояние теоретической и практической разработанности проблемы формирования мотивации к обучению у учащихся в классе фортепиано;

- осуществить диагностику мотивации к обучению у учащихся в классе фортепиано;

- разработать методы формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы;

- апробировать путем экспериментального исследования эффективность разработанных педагогических условий формирования мотивации к обучению

игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование мотивации обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы будет проходить успешно, если:

- создать на занятиях особую атмосферу, построенную на таких педагогических принципах, как активизация учебно-познавательной деятельности учащихся; диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочное оценивание;

- использовать такие специальные методы работы с младшими школьниками в классе фортепиано как исполнительский показ, утрированный показ, разрушение;

- организовать плодотворное взаимодействии педагога и родителей обучающегося.

Методологическую основу исследования составили: основополагающие идеи отечественных ученых педагогов и психологов о структуре мотивационной сферы личности (Д.Н. Узнадзе, Л И. Божович, Ю.М. Забродин, Д.А Леонтьев, Б.А. Сосновский, А.А. Файзуллаев и др.); концептуальные положения и эмпирические данные, представленные в работах по теории и практике формирования мотивации обучения учащихся (Ю П. Азаров, Н.К. Бакланова, И.Ф. Гончаров, Б.И. Лихачев, Б.М. Морозов, К.К. Платонов, Л.И. Рувинский, В.М. Соколов); труды по формированию мотивации обучения у учащихся в области музыкальной педагогики и психологии (В.И. Петрушин, Г.М. Цыпин).

Методы исследования. В ходе исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ, синтез, обобщение, наблюдение, опытно-экспериментальная работа, беседа, анкетирование, творческое задание, педагогический эксперимент.

База исследования: МБУДО ДШИ Городищенского района Пензенской области.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2021 -2023 г.

и состояло из трех основных этапов.

Первый этап — диагностический. Изучалось состояние исследуемой проблемы в теории и практике музыкального образования. Осуществлялся теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования. Были определены актуальность, цель, предмет, задачи, система исходных теоретических положений, сформулированы рабочая гипотеза и предварительная логика исследования. На этом же этапе выполнен констатирующий эксперимент, который позволил получить первичный материал, выявить наличие и уровень учебно-мотивационной направленности учащихся детской музыкальной школы, обучающихся в классе фортепиано.

Второй этап - формирующий. Включал в себя разработку методологической основы исследования, выявление педагогических принципов и методов формирования учебной мотивации учащихся в классе фортепиано, определение оптимальных условий эффективности этого процесса, внесение корректировок в его организацию и проведение. На данном этапе также был проведен формирующий эксперимент.

Третий этап - контрольный. Был осуществлен сбор эмпирических данных, проведены их обработка, анализ и интерпретация, обобщены результаты исследования, сформулированы выводы, систематизированы и оформлены материалы диссертационного исследования.

Новизна исследования состоит в разработке условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы, включающих:

- принципы активизации учебно-познавательной деятельности; диалогическую направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочное оценивание;

- методы исполнительского показа, утрированного показа, разрушения;

- реализацию коммуникативного принципа субъектов образования: ребенок-педагог-родитель.

Апробация исследования происходила путем проведения опытно-

экспериментальной работы, выступления на научно-практических конференциях и публикации результатов исследования в сборниках научных трудов по материалам научно-практической конференции.

Внедрение результатов исследования осуществлялось на базе МБУДО ДШИ Городищенского района Пензенской области. Исследование направлено на процесс формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы в возрасте 6-10 лет в условиях 8- летней программы обучения по классу фортепиано. В исследовании принимали участие обучающиеся как без навыка игры на фортепиано, так и владеющих музыкальными знаниями и фортепианной техникой, соответствующей исследуемому возрасту.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Проблема формирования мотивации к обучению в психолого-педагогической литературе

Мотивация – широкое и многогранное понятие, являющееся предметом изучения различных наук (социологии, философии, педагогики, психологии и др.).

Мотивы личности, будучи одними из главных побудителей человека к деятельности, определяющих ее специфическую познавательную направленность, давно уже стали предметом исследования ученых. В широком смысле мотив – это то, что стимулирует, побуждает человека к какой-либо деятельности.

Впервые этот термин употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» [19, с.65]. А. Шопенгауэр называет мотивы причинами, «видимыми изнутри», так как человек ощущает свои мотивы, как внутреннюю волю, которая отражается в его поступках. В общефилософском плане данное понятие трактуется в качестве мыслительного процесса, основой которого являются осознаваемые потребности, соответствующие системе личных и общественных ценностей. Однако, на уровне психологии, мотивация может рассматриваться и как бессознательное явление.

С точки зрения ученых-социологов, мотив деятельности индивида формируется в соответствии с его потребностями и интересами. Понятие мотив включает в себя направленность субъекта на значимые для него объекты, связанную с удовлетворением потребностей индивида, определяющую его социальное поведение и место в системе общественных отношений. Таким образом, мотив – это «осознанное, являющееся свойством личности, побуждение к деятельности, возникающее при высшей форме отражения

потребностей (их осознании)» [37]. Исходя из вышесказанного, мотивация – это выбор определенной модели поведения, формирующейся на основе постоянных потребностей, когда индивид осознает последствия своего выбора.

В психолого-педагогических исследованиях мотивация рассматривается, во-первых, как совокупность всех факторов (личностных и ситуативных), которые побуждают человека к активной деятельности и обеспечивают тем самым успех в этой деятельности, во-вторых, как сложное психологическое явление, которое формируется в учебной деятельности и зависит от того, при каких условиях организован процесс обучения, насколько активен ученик в том процессе (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.).

У истоков теории мотивации стоял Л.С. Выготский, который подчеркивал, что исходя из системного представления о человеческой деятельности, можно утверждать, что человек принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации [12].

В работах Б.Ф. Ломова отражается влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности [27].

Генезис механизмов человеческой психики имеет своим источником удовлетворение социальных потребностей. Так, в ходе исторической практики, на определенном ее этапе, возникла и приобрела затем суверенное значение потребность человека в познавательной деятельности и, соответственно, энергетическом обеспечении таковой.

Человеческая психика «отреагировала» появлением **мотивации к обучению** – уникального психологического механизма, способностью направлять и интенсифицировать процесс познания, придавая ему ярко выраженную эмоциональную окраску.

Понятие мотивации охватывает огромное количество процессов, имеющих помимо некоторых общих черт много характерного, индивидуального, специфического. Сложность ситуации усугубляется тем, что, несмотря на все успехи современной науки, природа человеческой мотивации все же недостаточно изучена, и нам остается лишь согласиться с мнением А. Н.

Леонтьева, писавшего в одной из своих работ: «Человеческая деятельность полимотивирована. Это означает не то, что одна деятельность имеет несколько мотивов, а то, что в одном мотиве опредмечиваются, как правило, несколько потребностей в разной степени. Благодаря этому смысл мотива является сложносоставным и задается его связями с разными потребностями. Вместе с тем движение научной мысли по пути выявления общности в содержании и способах функционирования разнообразных человеческих мотивов обнаруживает присутствие в них ряда инвариантных свойств, связанных с наличием:

- положительных эмоций по отношению к объекту деятельности;

- познавательной стороны этих эмоций (т. е. тем, что называется радостью познания);

- непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е. главного условия, при котором деятельность привлекает и побуждает ею заниматься, независимо от других мотивов (поскольку другие мотивы – долга, послушания, необходимости и т. д. – могу лишь помочь возникновению и укреплению интереса, но сами по себе еще не определяют его) [24].

Всякий мотив, если он социально полезен по своему предметному содержанию и направленности, представляет для человека большую ценность. Благодаря мотивации объективный мир, приближается к человеку, становится ему не безразличным, жизненно необходимым. Все, что составляет мотивацию, почерпнуто человеком из объективной действительности, однако становится таковым лишь при определенных условиях. «Интерес» – писал С.Л. Рубинштейн, – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [40].

Отечественные психологи и педагоги выделяют деятельностный подход к мотивации, который позиционируется в исследованиях в качестве структурного компонента учебной деятельности.

Л.И. Божович делит учебные мотивы на две категории:

1) мотивы коммуникации детей с другими людьми, похвалы и одобрения;

2) познавательные интересы детей, потребность в знаниях [10].

В исследованиях Л.И. Божович побудительной силой познавательного интереса называет потребность в знаниях [10].

А.К. Маркова делит мотивы по уровням:

1) широкие познавательные мотивы (интерес к новым знаниям):

– учебно-познавательные мотивы (интерес к поиску способов получения знаний)

– мотивы самообразования (получение дополнительных знаний, самосовершенствование);

2) социальные мотивы:

– широкие социальные мотивы (ответственность, долг, престиж учения),

– узкие социальные мотивы (стремление занять определенную позицию среди сверстников, получить одобрение),

– мотивы социального сотрудничества (общение с другими людьми) [31, 32].

Также, в исследованиях отечественных ученых-психологов, существует разделение мотивов на внешние и внутренние, а также два подхода к этому разделению. Согласно первому подходу (Н.В. Елфимова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др.) мотив называется внутренним, если он реализует потребность в познании, а также совпадает с конечной целью учения; мотив называется внешним, если он реализует социальную потребность, не связанную с познанием. Согласно второму подходу (Р.Р. Бибрих, И.И. Вартанова И.А. Васильев, Г.Е. Залесский, Л.Б. Ительсон, Д.Б. Эльконин) мотив называется внешним, когда он реализует потребности во внешнем материальном и социальном благополучии; мотив является внутренним, когда он обладает ценностным смыслом, формирует убеждения личности.

Внешне мотивированной любая деятельность, в частности учебная, становится при условии, что овладение содержанием учебного предмета служит не целью, а средством достижения других целей. Это может быть

получение хорошей оценки (аттестата, диплома), стипендии, похвалы, признания товарищей, подчинение требованию учителя и др. При внешней мотивации знание не выступает целью учения, учащийся отчужден от процесса познания. Изучаемые предметы для учащегося не являются внутренне принятыми, внутренне мотивированными, а содержание учебных предметов не становится личностной ценностью.

Необходимо, чтобы внешняя мотивация со временем перерастала во внутреннюю, так как через внутреннюю мотивацию формируется положительное отношение не только к предмету, но и всей учебной деятельности, а цели педагога становятся значимы и для обучающихся [31].

Рассмотрим структуру мотивационной сферы. Ученые делят мотивы на две группы: смыслообразующие и мотивы-стимулы (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, В.Э. Мильман, Н.Ф. Талызина). Смыслообразующие мотивы придают деятельности личностный смысл определяют направление всей мотивационной составляющей личности. Мотивы-стимулы же выступают в роли дополнительных побуждений параллельно со смыслообразующими мотивами. У обучающегося возникает стремление продолжать учебную деятельность, в которой реализуется смыслообразующий мотив, несмотря на присутствие препятствий со стороны мотивов-стимулов. Таким образом, структура мотивационной сферы является полимотивационной.

Интересной является концепция самоопределяемой деятельности Е.Ю. Петяевой. В данной концепции выделяется несколько типов ситуаций учения:

– мотивация заданного учения (Я выполняю действие, потому что мне велели). В результате такой мотивации происходит порождение исполнителей, не способных на самостоятельное действие;

– мотивация стихийного учения (Я выполняю действие, потому что мне это интересно в данный момент). В основе такой мотивации лежит естественная любознательность обучающегося, однако она является бессистемной и нестабильной, не направлена на постановку и достижение определенной цели

– мотивация самоопределяемой деятельности (Я выполняю действие, так как осознаю свои стремления и ценности, а также умею принимать решения). Данный вид мотивации является самым действенным, произвольным и целенаправленным.

«Система мотивирования такого учения строится первоначально на совместном принятии решения взрослым и ребенком, а по мере взросления ребенка и приобретения им опыта самоопределения – на передаче ему все больших прав и полномочий самостоятельно определять свою учебную деятельность» [39].

Психологи и педагоги выделяют три основных мотива, побуждающих детей к учебной деятельности.

Во-первых, интерес к предмету (я занимаюсь не потому, что преследую какую-либо цель, а потому, что сам процесс обучения доставляет мне удовольствие). Увлечение является высшей степенью интереса. Занятия при большом интересе и энтузиазме формируют сильные положительные эмоции, а невозможность заниматься воспринимается как лишение.

Во-вторых, сознательность (занятия по этому предмету мне не столь интересны, но я осознаю их необходимость и заставляю себя учиться).

В-третьих, принуждение (я занимаюсь потому, что меня принуждают родители и учителя). Зачастую, когда взрослые заставляют ребенка учиться, это поддерживается страхом наказания или соблазном награды. Меры принуждения в большинстве случаев не дают положительных результатов обучения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что для успешного обучения, необходимо вызвать у детей интерес к овладению знаниями.

Весь спектр мотивов учебной деятельности может быть представлен тремя взаимосвязанными группами:

– непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: занимательность, яркость, новизна; интересная подача информации, влияние

личности педагога; страх получить отрицательную оценку, желание получить похвалу, вознаграждение (как только задание будет выполнено); наказание, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т. п.; – перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания в целом и учебного предмета в частности: осознание социальной, идеологической, практической ценности предмета, определенных знаний, умений и навыков; связывание школьного предмета с будущей самостоятельной жизнью (выбор будущей профессии); ожидание в будущем получения наград, признания; развитое чувство долга, ответственности

– интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: любознательность, интерес к знаниям, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными навыками и способностями, интерес к самому процессу решения учебно-познавательных задач и т. п.

Таким образом, мотивация личности представляет собой сложный социально-психологический феномен – основу внутренней активности человека в различных сферах жизнедеятельности, определяющей достигнутые им результаты. Наиболее последовательно и целенаправленно мотивация формирующейся личности развивается в процессе обучения и воспитания, являясь предметом заботы и постоянного внимания со стороны педагогов. В этой связи очевидной становится необходимость поиска путей повышения мотивации к деятельности, если говорить о процессе обучения чему-то новому, например музыкальной деятельности.

1.2 Формирование у учащихся устойчивой мотивации к музыкальной деятельности

Формированию творческой личности ребенка во все времена уделялось большое внимание. Не является исключением и современный образовательный процесс. Предметы искусства, в частности музыкальная деятельность

побуждают ребенка к активизации учебной и творческой деятельности, формируют у него устойчивое эмоционально-эстетическое отношение к действительности. К числу факторов, способствующих формированию мотивации к музыкальному обучению, можно отнести: создание ситуации успеха, поддержание положительного микроклимата в ученическом коллективе; правильный выбор стиля педагогического общения учителя.

Согласно выделенным в психологии двум видам мотивации внешней и внутренней, относительно к музыкальной деятельности, также можно выделить внешнюю и внутреннюю мотивацию к музыкальному обучению. Составляющими внешней мотивации к музыкальному обучению могут служить одобрение родителей и педагога, хорошие оценки. Внутренняя мотивация вызвана потребностью к самому предмету деятельности, в частности, к музыкальной деятельности.

Многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации, выражающейся в стремлении к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний. Познавательный интерес - сильный внутренний мотив и как мотив учения носит бескорыстный характер. У детей, занимающихся музыкальным искусством, источником внутренней мотивации может стать стремление к идентификации и, одновременно, индивидуализации. Выражается оно в подражании по каким – либо причинам привлекательным для ученика людям, видам людей и общностям. Часто такими людьми становятся преподаватели детской школы искусств, музыканты, проводившие мастер – классы или работавшие с детьми в Летних творческих школах. Некоторые выбирают объектом подражания великих музыкантов прошлого и настоящего. Этот процесс становится началом утверждения собственной индивидуальности одарённого ученика и трактуется нами как один из важных мотивационных факторов обучения музыкальному искусству.

А.В. Торопова в работе «Homo-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии» сравнивает

внешнюю мотивацию с «кнутом и пряником». Роль и того, и другого чаще всего выполняет оценка. Но сила внешней мотивации со временем ослабевает, так как с возрастом ученики все меньше значения придают формальным оценкам.

Если у первоклассников определяющими мотивами музыкальной деятельности являются желание научиться играть на музыкальном инструменте, дополненное общим интересом к учению и стремлением к взрослости, то в младшем школьном возрасте им на смену приходят новые мотивы. Здесь определяющим становится выполнение требований преподавателя, получаемые отметки (внешняя мотивация), престижный мотив и, намного реже, познавательный интерес.

В среднем возрасте на фоне общего снижения мотивации к музыкальной деятельности наблюдается стойкий интерес к отдельным предметам (часто только к специальности). Мотивом посещения уроков в этом возрасте становится «не потому, что хочется, а потому, что надо». Со стороны взрослых в этом возрасте требуется постоянное подкрепление мотива учения в виде поощрения, наказания, отметок. Возникает потребность в познании и оценке свойств свой личности. Поступки детей в этом возрасте часто продиктованы стремлением найти своё место в коллективе сверстников. Наличие подростковых установок является особенностью мотивации к музыкальной деятельность учащихся этой возрастной группы.

В старших классах основным мотивом становится окончание школы. Большая часть учащихся осознает важность успешного завершения обучения, стремится получить высокие оценки на итоговой аттестации. Профориентированные учащиеся в этом возрасте уже определяются с выбором профессии и нацелены на дальнейшее продолжение музыкального образования.

Смена мотивов музыкальной деятельности в разных возрастных группах напрямую связана с изменением потребностей. Очевидным фактом становится уменьшение значения внешней мотивации и возрастающая роль внутренней мотивации к музыкальной деятельности по мере взросления детей.

Особого внимания заслуживают высшие, или пиковые состояния, сопровождающие разные виды занятий музыкальным искусством. Психологи называют их «флоу – состояния», от английского flow – поток. Для флоу – состояний характерны особые ощущения. На физиологическом уровне – симптомы оптимального самочувствия всего организма, состояние лёгкости, полёта. В эмоциональном плане – чувство абсолютного душевного комфорта, счастья или эйфории и духовного преображения всей личности.

Подобное состояние как результат совершенного творческого действия остаётся в чувственной памяти ребёнка навсегда. Воспоминание о пережитом флоу - состоянии побуждает ученика к повторению подобной творческой деятельности с целью достижения состояния полёта, пикового переживания, экстаза.

Описанное выше явление называется «эйфорической мотивацией». Оно подробно рассмотрено в работе Н.Э. Тараканової «Развитие эйфорической мотивации как путь преодоления подросткового кризиса музыкально одарённых учащихся».

Понятие «эйфорической мотивации», введённое Н.Э. Тараканової, трактуется как мотивационный конструкт, обусловленный потребностью в возобновлении переживания особого состояния познания, для которого характерно наслаждение процессом музыкальной деятельности и интеграция всех задействованных в ней психических процессов, способностей и умений.

Определение данного феномена как «эйфорической мотивации» связано с тем, что многие музыканты переживания такого рода называют эйфорией, вдохновением, экстазом.

Проведённое Н.Э. Тараканової исследование доказало, что эйфорическая мотивация является самостоятельным и специфическим компонентом музыкальных способностей. Более всего она характеризует одарённых к музыкальному искусству детей.

Процесс обучения детей музыкальному искусству складывается с разной степенью успешности. Довлеющим мотивом обучения могут быть стремление

достижения успеха, познавательный интерес, потребность в общении с себе подобными, даже повышенная замотивированность родителей. Но особое значение эйфорической мотивации – мотивации получения удовольствия от самого процесса занятий музыкальной деятельностью, не вызывает сомнений и находится за гранью оценок и других внешних стимулов.

Каком образом можно использовать в образовательном процессе эффект пиковых состояний творческой эйфории?

Эти состояния могут стать ступеньками к ещё большему росту в творчестве. Публичные выступления, как правило становятся источником наибольших пиков «флоу – состояний». Запускаемый силой «публичности эстрады» стрессовый фактор, как аварийная система, выплёскивает наружу все скрытые ресурсы ученика. Результатом становится огромный душевный подъём, или, по словам А.В. Тороповой «колоссальный энерговыигрыш», ощутимый и в теле, и в душе, и в разуме. Ученик испытывает новые ощущения и переживания, его посещают новые мысли, идеи, образы. Часто возникает удивление самим собой, способным совершить больше, чем предполагал. Именно такое состояние Г.Г. Нейгауз называл «островом радости», к которому потом каждый музыканта стремится всю жизнь. Известно, что С.Т. Рихтер после концертных выступлений, боясь расплескать впустую подобный энерговыигрыш, уединялся и продолжал играть иногда до самого утра.

Мотивация к дальнейшему творческому росту будет более продуктивной на фоне этого оптимального состояния, на шлейфе эйфории. Какие действия со стороны педагога чаще всего можно наблюдать до и после концерта? До выступления – накручивание и стимуляция максимального напряжения всех сил. После выступления, когда пиковое состояние и эйфория уже достигнуты, - либо ученик предоставлен сам себе и восторженным родственникам, либо его ожидает «разбор полётов», причём не всегда доброжелательный. А ведь в это время ребёнок находится в наиболее внушаемом состоянии. Целесообразно в такие моменты заострять внимание ученика только на удачах, открытиях, новых ощущениях, переживаниях, которые можно попытаться повторить и

закрепить. Тогда эйфорическая мотивация будет эффективной. Пережитое состояние полёта и счастья ребёнок захочет повторить, будет искать новые пиковые переживания, будет стремиться к занятиям музыкальной деятельностью как способу самовыражения и интеллектуально – творческого прорыва. Естественно, что все описанные выше процессы детьми не осознаются. Но именно педагог должен вести одарённого ученика к таким «flow – состояниям» и таким образом создавать и поддерживать устойчивую внутреннюю мотивацию. Формирование устойчивой положительной мотивации к музыкальной деятельности у детей связано с воспитанием у них умения достигать оптимального творческого состояния. Многие исследователи (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Г.М. Цыпин и др.) указывают на основополагающие нормы и правила творческой работы. И трудности, «муки творчества» чаще всего возникают потому, что эти правила игнорируются. Достижение оптимального творческого состояния делает творческий процесс успешным и комфортным для ученика. Изучение научных работ, посвященных этому вопросу, исследование биографий знаменитых музыкантов, беседы с современными исполнителями академической музыки, позволили выделить следующие признаки оптимального творческого состояния:

- полная поглощённость музыкальной деятельностью;

- сосредоточенность на самом процессе творчества, а не на будущих его результатах;

- чувство радости и наслаждения, эйфории от музыкальной деятельности, которые сопровождают и, одновременно, мотивируют учащихся к возобновлению и продолжению музыкальной деятельности.

Умение ученика погружаться в оптимальное творческое состояние зависит от профессионализма преподавателя. Преподаватель, научивший ученика достижению оптимального творческого состояния, делает большой и очень важный шаг в процессе создания устойчивой мотивации к занятиям музыкальным искусством. В обучении детей музыкальному искусству, наряду с игрой на музыкальном инструменте, немаловажную роль имеют и предметы

музыкально-теоретического цикла. Как на групповых занятиях формируется устойчивая мотивация к музыкальной деятельности? Важно понимать, что, работая над формированием устойчивой положительной мотивации к музыкальной деятельности, преподаватель может использовать определённый набор мотивирующих средств. Мы называем его мотивационным комплексом, направленным на решение определённых учебно-воспитательных задач. У каждого преподавателя мотивационный комплекс может быть индивидуальным, составленным сообразно реальной педагогической ситуации, условиям обучения, особенностям контингента, с которым он работает в данное время. Однако, есть универсальные мотивы, которые приемлемы на каждом уроке. Приведём составляющие Мотивационного комплекса:

1. Создание проблемной ситуации. Предполагает творческий подход учащихся к имеющимся у них знаниям, умениям, навыкам. Служит развитию мыслительных способностей учеников. Направлен на усвоение способов самостоятельной деятельности. Проблемную ситуацию зачастую можно довести до логического конца, используя групповую форму взаимодействия. О мотивирующем потенциале групповых форм урочной деятельности речь еще впереди. Создание проблемной ситуации на уроке требует от преподавателя мастерства, так как управлять процессом (то есть направлять деятельность учащихся в нужное русло), бывает достаточно сложно.

2. Альтернативные способы оценивания. Предполагается отказ от отметок в баллах успехов и неудач учащихся при сохранении качественного оценивания результата в другой форме. Сразу оговоримся, что этот мотив может использоваться время от времени, так как официальной системой оценивания результатов обучения является пятибалльная система. Но иногда есть смысл переходить на альтернативные способы, так как при грамотном использовании этот способ мотивации побуждает ученика к самооценке, к рефлексии свой деятельности. Происходит расширение зоны развития учащихся. Применение данного мотива требует определения четких критериев оценивания результатов. И если помимо официального оценивания в баллах

используется альтернативный способ оценивания, то какой - то один. Например, «шкала успеха», когда результативность выполнения задания отражается графически на шкале с делениями. Этот вид оценивания больше подходит для учащихся младшего возраста. Либо определение уровня знаний происходит с использованием процентных показателей: 90-100% - прекрасно; 70-89% - хорошо; 30-69% - удовлетворительно; 10-29% - слабо; 1-9% - очень слабо. Такой способ оценки реально использовать для учащихся среднего и старшего возраста, которые уже знакомы с системой процентного исчисления. Альтернативные способы оценивания могу применяться для подведения итогов в конце учебного года. У каждого ученика есть возможность осознать успешность своего обучения и сравнить свои достижения в учёбе с уровнем достижений своих одноклассников. Здесь подключается также и очень действенный соревновательный мотив, подробнее о котором также будет сказано чуть позже.

3. Привлечение учеников к оценочной деятельности направлено на формирование учебных действий самооценки, что при системном применении приводит и к учебному действию самоконтроля. Также этот мотив призван снизить стресс и напряжение учащихся при оценивании ответов. Но применение этого мотива предполагает выработку такого понятия, как «критерии оценивания», то есть нужна договорённость с учениками за что и какую отметку ставить. Также критерии могут различаться при самооценке, взаимооценке и при оценивании работы в группе. Важно, чтобы оценка содержала качественный, а не количественный анализ учебной деятельности, чтобы не только констатировались недостатки, но и происходила попытка выявить причины этих недостатков.

4. Применение необычных форм учебных занятий – мотив, широко разработанный в педагогической практике. Предполагает вовлечение всех учащихся в учебную деятельность. Таким образом реализуется принцип активности в процессе обучения, являющийся, как известно, одним из основных законов дидактики. Применение этого мотива побуждает,

стимулирует учащихся к учебной деятельности, вызывает положительные эмоции и интерес к предмету. Нередко у учащихся возникает реакция на новизну учебного материала, в этой связи формируется эмоциогенный учебный материал.

5. Постоянный анализ жизненных ситуаций, обращение к личному опыту учеников способствует усвоению знаний, умений, навыков по предмету через личный опыт. Создаётся и поддерживается высокий уровень познавательного интереса учащихся. В обучение включается эмоциональная схема, на «знакомый объект» учащиеся проецируют собственные знания, используя опыт жизнедеятельности. Но опора на индивидуальный опыт при нехватке знаний часто приводит к тому, что анализ жизненный ситуаций становится ненаучным, искажённым. Поэтому направляющая и корректирующая функция преподавателя в использовании этого мотива особенно важна.

6. Культура общения (вербальные и невербальные способы общения) призвана удерживать внимание учащихся, пробуждать разного вида эмоции, помогать учащимся в освоении диалектики общения. Для этого преподаватель должен чувствовать и понимать ученика, то есть обладать эмпатией. Также нужно помнить, что ученики, как правило, чутко реагируют на стиль поведения преподавателя. Различные стили поведения формируют различные мотивы поведения учащихся. Авторитарный стиль формирует внешнюю мотивацию учения, мотив «избегания неудачи»; задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль способствует внутренней мотивации. Либеральный стиль (попустительский) снижает мотивацию учения и формирует неправильный мотив «надежды на успех».

7. Чувство юмора преподавателя как способ разрешения учебных трудностей. Часто именно чувство юмора выручает в тех случаях, когда никакие другие способы педагогического воздействия не помогают. Но даже в трудных и щекотливых ситуациях преподаватель должен придерживаться принципа «смеемся вместе, а не над кем –то».

Успех обучения в любой сфере человеческой деятельности зависит не

только от целей и содержания, но и в значительной степени от методов обучения. Известно, что только правильно примененные методы приводят к намеченному результату, способствуют развитию у учащихся-музыкантов потребности овладения знаниями, умениями и навыками игры на музыкальном инструменте. Таким образом, встает проблема преодоления «стереотипа» построения содержания урока в классе фортепиано.

1.3 Методические основы формирования и развития устойчивой мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы

В настоящее время в музыкальную школу приходят дети, различные по степени одаренности, по уровню подготовки и по уровню заинтересованности в изучении музыки. Далеко не каждый ребенок, приходя в класс фортепиано, имеет осознанную мотивацию для учебы. Это объясняется возрастными особенностями, когда ребенок 5-6 лет еще не может осознать границы своих интересов. В процессе обучения игре на фортепиано учащиеся должны получить необходимые навыки и знания.

Как правило, учеба оказывается достаточно трудным занятием, и интерес у большинства обучающихся постепенно пропадает. Поэтому следует создавать условия для гармоничного развития личности ребенка, а также использовать все педагогические средства, необходимые для формирования мотивации обучающихся к игре на фортепиано.

Педагогу, обучающему игре на музыкальном инструменте, отведена значительная роль в учебном процессе музыкальной школы. Организуя деятельность учащихся по овладению учебным материалом, он должен создать оптимальные условия для развития своих воспитанников в области освоения игры на инструменте. Педагогу необходимо постоянно проверять свое педагогическое мастерство тем, насколько подвластно ему решение тех или иных профессиональных задач, искать наиболее эффективные и оптимальные

способы их реализации.

Воплощение поставленной задачи аргументирует наличие определенных требований, предъявляемых к личности преподавателя, которые предполагают широкий круг знаний в области музыкознания, истории исполнительства, методики преподавания, а также знаний в сфере психологии и педагогики, так как успех профессиональной деятельности учителя любой предметной специализации во многом зависит от уровня развития его профессиональных педагогических умений.

Из практики известно, что как бы хорошо ни был выстроен учебный процесс, какие бы объективные условия ни были созданы для его успешного протекания, он может оказаться малоэффективным, если со стороны ученика не будут проявляться интерес к музыкальной деятельности, осмысленное отношение к процессу обучения, увлеченность и инициативный творческий поиск, а также интерес к исполнительскому результату. Интерес, мотивы не только стимулируют, организуют и направляют учебную деятельность, но и развивают стремление к творческой деятельности, интерес к музыкальному искусству и самому процессу обучения. Поэтому так важно в процессе обучения направлять интересы учащихся, формировать и развивать мотивацию к обучению.

Рассмотрим формирование мотивации на примере обучения игре на фортепиано в детской музыкальной школе.

К числу факторов, способствующих формированию мотивации к музыкальному обучению относят такие, как создание ситуации успеха, положительное отношение воспитанника к преподавателю фортепиано, интерес к осваиваемому репертуару, а также к самому процессу игры на музыкальном инструменте, правильный выбор стиля педагогического общения учителя, который является одним из важнейших показателей профессионального мастерства педагога.

Музыкальная деятельность - серьезная деятельность: и по характеру задач и результатов этой деятельности, и по значению этой деятельности в целом для

личности ребенка. Формировать мотивацию – это не значит заложить готовые мотивы и цели в голову обучающегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого обучающегося.

Именно музыка определяет все происходящее на занятиях: характер общения преподавателя с учащимися, методы, приемы донесения музыкального материала, логику организации урока. Музыкальные занятие должны строиться на особенностях закономерности самой музыки. У музыкального занятия обязательно есть свое ядро, свое развитие, своя кульминация, подход к ней, заключение.

На занятии должна звучать музыка, способствующая развитию у ученика здоровых музыкальных потребностей и высокого вкуса. Здесь сотрудничают чувства и мысли, достигается единство творческих устремлений преподавателя и ученика. Свобода в суждениях и ответах, творческая активность и инициатива самих учащихся, удовлетворенность от совместных занятий возникают именно благодаря музыке.

Обычные формы учебной работы, используемые на занятиях теоретического цикла (лекции, беседы, практические работы, зачеты), не позволяют формировать активно-познавательную позицию учащегося, поскольку он всегда находится в состоянии обучающегося. В связи с этим и является актуальной разработка и использование нетрадиционных форм обучения, смысл которых не только в эффекте новизны и оригинальности — это мощный стимул для получения знаний.

Успешному решению этой задачи способствует применение игрового подхода: уроки-соревнования, уроки-конкурсы, уроки - игры и другие. Одна из задач таких уроков - создать психологическую обстановку эмоционального подъема и активности, при которых знания естественно и легко обнаруживаются. Учащиеся, сохраняя приятные впечатления, постигают и науку общения. Как показал опыт, игра на занятиях значительно активизирует

познавательную деятельность учащихся, позволяет создать обстановку, в которой они могут проявить свои специальные знания, способности. Игра оказывает стимулирующее действие на ход учебного процесса, формирует у учащихся стремление к самообразованию, развивает практические умения и навыки.

Но не следует забывать, что игра, это вовсе не развлечение, а серьезная, увлекательная, интересная, требующая полного соучастия учащихся деятельность. Конечно, шутка, юмор, улыбка вполне естественны для творческой атмосферы урока. Однако многое шутливое в музыке в соответствии с характером учебных, дидактических задач может потребовать от учащихся и напряженных, серьезных усилий: внимательного вслушивания в музыку, умения дать глубокую и убедительную характеристику, активного размышления о ней. Музыкальная деятельность - серьезная деятельность: и по характеру задач и результатов этой деятельности, и по значению этой деятельности в целом для личности ребенка.

Изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности учащегося. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования. Формировать мотивацию – это не значит заложить готовые мотивы и цели в голову обучающегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого обучающегося.

Поскольку в процессе обучения участвуют два субъекта – учитель и ученик, то главным среди педагогический умений является возможность использовать любую учебную ситуацию, учебную задачу для развития ученика, для его активной деятельности.

Взаимодействие ребенка и преподавателя, ребенка и его сверстников также способствует формированию учебной мотивации. В младших классах существует тесная связь между особенностями общения младших школьников

с преподавателем и формированием у них мотивов учения. Положительное отношение, доверие к преподавателю вызывает желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения.

Рассмотрим, также некоторые средства позволяющие стимулировать развитие положительной мотивации учения. Например, для повышения мотивации к обучению в детской музыкальной школе возможно использование так называемых «договоров» между преподавателем и учащимся. В таком добровольном договоре соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценок. Договоры, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, они создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

Яркий, образный рассказ невольно приковывает внимание учащихся к конкретному произведению. Общеизвестно *стимулирующие влияние наглядности, которая повышает интерес учащихся к изучаемым произведениям*, возбуждает новые силы, позволяющие преодолеть утомляемость. Например, при изучении пьесы П. Чайковского «Баба-Яга» учащимся младших классов не сложно будет представить образ Бабы Яги и перенести его в исполнение в произведение, так как этот образ широко известен и часто используется в русском фольклоре. А, например, при изучении пьес из цикла «Времена года» П.И. Чайковского учащимся не составит труда наглядно представить образы, созданные композитором в этих произведениях, так как в старших классах учащиеся имеют набор базовых знаний по истории, литературе и другие.

Неизменно воодушевляет учащихся введение в учебный процесс элементов самостоятельной работы, если младшие школьники обладают необходимыми умениями и навыками для ее успешного выполнения. Например, предложение представить произведение в виде сказочной истории и постараться передать эту истории слушателям.

Также в процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к её содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживаниями, душевными волнениями, сочувствием, радостью, гневом, удивлением.

Одним из методов эмоционального стимулирования можно назвать метод стимулирования занимательностью – введение в образовательный процесс занимательных примеров, опытов. Часто детям поручают самостоятельно подбирать такие примеры.

В роли методов, стимулирующих интерес к учению, выступает и *метод занимательных аналогий.* Эмоциональные переживания вызываются созданием эффекта удивления. Необычность приводимого факта, парадоксального опыта, все это при умелом сопоставлении данных, при убедительности этих примеров неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания детей.

Для создания эмоциональных ситуаций в ходе занятия большое значение имеет художественность, яркость, эмоциональность речи преподавателя. Как показывает практика, создание на уроках ситуаций занимательности должны вызывать радость узнавания не побочных деталей, а основных идей изучаемого произведения. Эмоции должны вводить учащегося в проблему, а не уводить от неё – в этом отличие подлинных познавательных эмоций, от эмоций развлекательного, побочного характера. Обучение музыке должно строиться на принципах отбора специальных методов применительно к возрасту и способностям детей: методы создания ситуаций новизны, актуальности, приближения содержания произведения к реальным событиям и образам.

Одним из действенных методов стимулирования интереса к учению является создание в учебном процессе ситуаций успеха. Без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на дальнейшие успехи.

В структуре управления деятельностью учащегося-музыканта процесс формирования мотивации к обучению игре на фортепиано в значительной

степени зависит от *методов педагогического воздействия*. А.А. Скрынников [41], решая проблему совмещения процессуально-познавательного и психологического аспектов деятельности учащегося-музыканта в единый, целенаправленный процесс, предлагает следующие методы обучения:

-метод процессуально-познавательный;

- метод нейролингвистического программирования;

- метод программирования игровых движений.

Основой процессуально-психической деятельности учащегося-музыканта, по мнению А.А. Скрынникова, является дидактико-технологический аспект подбора репертуара, который предусматривает специально подобранный музыкальный материал, благодаря которому предоставлена возможность применения в учебном процессе вышеперечисленных методов. Первоначальная стадия обучения учащегося-музыканта связана с изучением клавиатуры, различными способами как понятия нотной грамоты. В зависимости от целей – педагогических или исполнительских – она имеет два направления: обучение игре по нотам и освоение игровых движений. Обучение игре по нотам связано с формированием музыкально-слуховых представлений нотации, что требует не только знаний нотной грамоты, но и основ элементарной теории музыки. Изучение музыкальной грамоты и основ элементарной теории музыки происходит в классе музыкально-теоретических дисциплин. При обучение игре на музыкальном инструменте происходит дублирование этого процесса с учетом специфики инструмента.

Во избежание функционального подразделения деятельности учащегося на развитие профессионального мышления и двигательно-техническую подготовку (упражнения, гаммы и этюды), наблюдаемую в исполнительских классах детских музыкальных школ, А.А. Скрынников предлагает учебный материал построить на художественном материале. То есть на специально подобранном музыкальном материале, при помощи дидактико-технологического аспекта подбора репертуара, дидактическая основа которого

состоит из двух компонентов.

Первый компонент состоит из музыкально-теоретического материала, построенного на основе элементарной теории музыки, входящего в содержание специально подобранных произведений. На начальном этапе обучения – это небольшие пьесы (8-12 тактов). По мере усложнения теоретического материала, произведения также увеличиваются по количеству тактов и по форме.

Второй компонент касается постепенного усложнения технических заданий, заложенных также в содержании специально подобранных произведений.

Основной целью применения в учебном процессе процессуально-познавательного метода является развитие музыкального мышления учащегося-музыканта.

Проблема музыкального исполнительства представляет собой сложный комплекс разнообразных профессиональных трудностей, возникающих и проявляющихся в процессе музыкально-исполнительской деятельности на трех основных уровнях: физическом, эмоциональном и интеллектуальном. Единство и взаимосвязь этих уровней является очевидной. Вместе с тем, в инструментальной педагогике часто наблюдается ситуация неестественного разделения целостного процесса и воплощения исполнительского замысла на отдельные, распадающиеся элементы – «идеально-интеллектуальное представление об исполняемом произведении, эмоциональное «проживание» содержания музыки и совершенствование формально-технической стороны исполнения» [4. С.14-15].

Первоначальная стадия обучения учащегося связана с обучением игры по нотам (педагогический аспект) и освоением игровых движений (исполнительский аспект). Эффективность формирования двигательных навыков на начальном этапе обучения зависит от степени развития идеомоторных представлений, программирующей части идеомоторной подготовки, формируемых в сознании учащегося игровых движений.

Неотъемлемым атрибутом метода программирования игровых движений

является специально подобранный музыкальный материал, с использованием в подборе принципа постепенного усложнения технических заданий и фактурных формул, и применение идеомоторных представлений программирующего характера, в работе над этими произведениями.

Эффективность применения методов педагогического воздействия в учебном процессе во многом зависит от профессионального уровня подготовки самого педагога в области музыкальной психологии, и владения им словом-понятием и словом-образом.

Повышению мотивации к обучению способствует внедрение современных образовательных технологий. Использование мультимедийных презентаций, разработанных к изучаемым темам, использование CD, DVD, MP3-дисков с записями лучших образцов классической музыки, оперных и балетных спектаклей, мюзиклов и рок-опер; информация, представленная на компьютерных дисках, позволяющая проводить виртуальные экскурсии по музею музыкальных инструментов, путешествовать по странам и эпохам, знакомясь с образцами музыкального искусства, с лучшими исполнителями мира, с разнообразными стилями и направлениями в музыкальном искусстве.

Информационно – коммуникативные технологии сочетают в себе много компонентов, необходимых для успешного обучения школьников: телевизионное изображение, анимация, графика, звук. Грамотное использование компьютера помогает решить: дефицит наглядных пособий, преобразить традиционные преподавание предметов, оптимизировать процессы понимания и запоминания учебного материала поднять на неизмеримо более высокий уровень интерес к предмету фортепиано.

Важно отметить, что фрагменты уроков, на которых используются мультимедийные презентации, отражают один из главных принципов создания современного урока – *принцип привлекательности.* Благодаря мультимедийным пособиям, учащиеся отличаются высокой активностью на уроках (высказывают своё мнение, размышляют, рассуждают). Демонстрационный зрительный ряд выполняет функцию эмоционально-

эстетического фона восприятия музыки. Основой развития музыкального мышления детей становится неоднозначность их восприятия, множественность индивидуальных трактовок, разнообразие вариантов «слышания» («видения») конкретных музыкальных сочинений, что позволяет учащимся устанавливать разнообразные интонационно-образные связи музыки с историей, литературой, различными видами изобразительного искусства, архитектурой, скульптурой, художественной фотографией. В своей работе я широко использую работу с интернетом, ребята с удовольствием выполняют домашние задания, связанные с поиском учебного материала в Интернете.

Наиболее продуктивным можно считать технологии, *основанные на личностно-ориентированном обучении.* Современный преподаватель – образованный человек с высокой культурой и профессиональной компетентностью. Поэтому его задачи стали иными – не научить, а побудить, не оценить, а проанализировать. Преподаватель – организатор получения информации. Чтобы информация стала знанием, надо пропустить ее через собственный опыт. Новый подход к понятию образования: собственный опыт – самостоятельное решение – развитие личности.

Практика показывает, что в детских школах искусств обучаются дети разных уровней подготовки: отличники, принимающие участия в конкурсах разных уровней, дети среднего уровня подготовки, и дети, которым необходима индивидуальная коррекция знаний в силу различных причин. Поэтому необходимо внедрение в учебно-воспитательный процесс новых педагогических технологий, которые позволили бы отказаться от уравнивания всех учащихся и создание условий для успешного обучения каждого ребенка.

Немаловажным фактором, способствующим развитию у учащихся положительной мотивации к обучению, является взаимодействие учащегося с родителями и взаимодействие преподавателей между собой.

Для более эффективной работы необходимо поддерживать заинтересованность родителей в обучении ребенка и по возможности создать прочные партнерские отношения в команде «преподаватель – родитель –

учащийся».

В процессе учебы, для детей, пока у них не сформирована произвольность поведения, важно, чтобы родители контролировали процесс обучения, учитывали индивидуальные особенности ребенка (когда ему лучше сесть за занятие, какие пьесы учить в первую очередь, когда делать паузы). Присутствие на уроках родителей на начальном этапе обучения может помочь ребенку при выполнении домашних заданий. Видя результат и относясь с пониманием к процессу становления музыканта, родители, как правило, больше заинтересовываются обучением ребенка и побуждают юного музыканта заниматься усерднее.

Согласно результатам исследований, мотивация успеха (и как следствие, высокая учебная мотивация) формируется у детей в тех семьях, где им оказывали помощь при повышении требований, относились к ним с теплотой, любовью и пониманием. А в тех семьях, где присутствовал жесткий надзор либо безразличие, у ребенка формировался не мотив достижения успеха, а мотив избегания неудачи, что напрямую ведет к низкой учебной мотивации. Важным фактором развития мотивации к обучению со стороны родителя является поощрение и похвала.

В деле повышения учебной мотивации к обучению учащихся в ДМШ очень важен контакт с ребенком и доверительная атмосфера. Важно объяснить ребенку, что процесс формирования умения учиться процесс длительный, но необходимый. Необходимо использование системы контроль – помощь, а не контроль-давление. Творческое состояние учащихся необходимо поддерживать, и сделать творческий поиск совместным коллективным стремлением преподавателя и учащихся.

Основной вывод заключается в том, что формирование мотивации к занятиям — задача комплексная: педагогическое и методическое оснащение преподаваемого предмета; тесная работа с администрацией, преподавателями других предметов и родителей. И самое главное — творческая активность и огромное желание самого преподавателя

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Диагностический инструментарий для формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы

Опытно-экспериментальная работа по формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся по классу фортепиано в условиях детской музыкальной школы проводилась на базе филиала №6 МБУДО ДШИ Городищенского района Пензенской области в классе специального инструмента фортепиано, в условиях 7(8) летней программы обучения по классу фортепиано и включала три этапа:

– констатирующий, на котором определялись критерии, показатели и уровни сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы;

– формирующий, на котором внедрялся и апробировался комплекс педагогических условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы;

– контрольный, на котором проводился итоговый урок по специальному инструменту с целью определения эффективности комплекса педагогических условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы.

В исследовании приняли участие 12 учеников младшего школьного возраста (6-10 лет) как без навыка игры на фортепиано, так и владеющие музыкальными знаниями и фортепианной техникой, соответствующей их возрасту.

Для успешного решения поставленных задач в ходе опытно-экспериментальной работы мы выделили **два основных критерия**

сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников детской музыкальной школы. Ими явились:

1) Сформированность познавательных мотивов. Данному критерию соответствуют следующие показатели:

- ✓ интенсивность и частота вопросов, касающихся изучаемого предмета;
- ✓ уровень концентрации внимания на изучаемом предмете;
- ✓ интенсивность и качество самостоятельной работы над музыкальным произведением.

2) Сформированность внутренних мотивов. Данному критерию соответствуют следующие показатели:

- ✓ сформированность интереса к поиску способа решения исполнительской задачи;
- ✓ сформированность интереса к процессу решения исполнительской задачи;
- ✓ сформированность интереса к исполнительскому результату.

Сформированность познавательных мотивов обучения игре на фортепиано у учащихся в ДМШ включала в себя стремление обучающегося овладеть новым репертуаром, а так же новыми способами игры на музыкальном инструменте, глубокий интерес к музыкальному инструменту, его истории и строению, композиторам, сочиняющим музыку для него, занимательным фактам о фортепианной музыке, способность к выявлению закономерностей и тенденций фортепианной музыки и т.д. Сформированность познавательных мотивов отражала стремление обучающихся к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование навыков игры на фортепиано.

Сформированность внутренних мотивов включала в себя интерес к самому процессу игры на фортепиано, ознакомлению с новыми музыкальными произведениями, интерес к результату деятельности, стремление к саморазвитию, освоению более сложных музыкальных форм, исполнительских

и слуховых способностей, технических навыков.

Выделенные критерии и показатели позволили определить уровни сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы. Для проведения диагностики в ходе опытно-экспериментальной работы мы выделили три уровня: низкий, средний, высокий.

По первому критерию – сформированность познавательных мотивов – были выделены следующие уровни.

Низкий уровень. Ученик по ходу занятия не задавал вопросов, не советовался с педагогом по поводу интерпретации и исполнения музыкального произведения, не шел на диалог с учителем в беседах о музыке, отвечал на вопросы односложно, шаблонно, без проявления индивидуальности в ответах. Внимание ученика было рассеянным, не концентрировалось на словах педагога, в результате чего он играл с теми же ошибками, без положительной динамики. У обучающегося отсутствовало желание выполнять задания самостоятельно, т.е. ученик не работал за инструментом дома самостоятельно, не выполнял домашние задания, заданные педагогом, а значит его работа ему была неинтересна и не подкреплялась волевыми и интеллектуальными усилиями.

Средний уровень. Ученик участвовал в диалоге о музыке с педагогом по мере надобности, но не проявлял должной активности по своему желанию. Задавал вопросы о музыке только после наводящих вопросов педагога. Стремление к более глубоким знаниям о музыкальном произведении, к усовершенствованию технических навыков игры на фортепиано – отсутствовало. Особых умственных усилий для внимательности не проявлял, играл с ошибками в аппликатуре и нотах, однако после вмешательства педагога присутствовала положительная динамика. Предпочитал поисковый характер деятельности, не всегда был склонен к выполнению заданий самостоятельно, данные педагогом домашние задания выполнял частично, при этом особых усилий и интереса к предложенной работе не проявлял.

Высокий уровень. Ученик отличался самостоятельным активным

поиском ответа на поставленный педагогом вопрос, а также самостоятельно находил информацию об интересующей его области. Обучающийся на уроке был максимально сосредоточен, старался выполнять каждое замечание, данное педагогом; активно проявлял инициативу и самостоятельность в поиске решения исполнительской задачи, усердно работал над совершенствованием технических навыков игры на фортепиано, самостоятельно разбирал произведения, которые не проходит в музыкальной школе с педагогом.

По второму критерию – сформированность внутренних мотивов – были выделены следующие уровни.

Низкий уровень. Обучающийся не пытался искать варианты своей интерпретации музыкального произведения, интонируя и выполняя фразировку так, как сказал педагог. В работе над техникой также не проявлял активности в выборе способа преодоления тех или иных технических сложностей, играя либо «как получится», либо при разучивании технически сложного места применял лишь один метод. Ученик не мог разучивать произведение длительный промежуток времени, это занятие ему быстро надоедало, у обучающегося отсутствовал интерес к разбору и «выгрыванию» произведения, ученик стремился поскорее закончить занятие. Обучающийся не прилагал должных усилий для качественного овладения музыкальным произведением, играл технически неточно, плохо интонируя; участвовал в концертах только по мере надобности, то есть либо в отчетных академических концертах, необходимых для аттестации, либо под давлением учителя.

Средний уровень. Ученик обсуждал с педагогом пути решения исполнительской задачи; предлагал, но редко, свои варианты, соглашался со всем, что предлагал педагог. В работе над техникой пытался искать различные варианты освоения технически сложных пассажей, но не доходил до совершенного исполнения технически сложных мест. Занимался музыкальным произведением без энтузиазма, но внимательно, стараясь устранять ошибки и следовать замечаниям педагога. Проявлял инициативу к участию в концертах, но не стремился к участию в конкурсах.

Высокий уровень. Ученик живо интересовался разными вариантами интерпретации музыкального произведения, самостоятельно прослушивал различные варианты его исполнения, стремился найти наилучший способ звучания произведения. В работе над техникой въедлив, использовал различные методы работы над технически сложными местами. Обучающийся был способен работать над произведением длительный промежуток времени, замечая и устраняя малейшие недочеты, художественного и технического характера; стремился выступать на сцене, участвовать в конкурсах и концертах.

Для определения уровня сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы было проведено анкетирование. Задачами анкетирования включали определение:

- уровня сформированности интереса к поиску способа решения исполнительской задачи;

- уровня сформированности интереса к процессу решения исполнительской задачи;

Для определения уровня сформированности интереса к исполнительскому результату мы применяли творческую задачу. Творческая задача заключалась в том, что учащемуся предлагалось разобрать музыкальное произведение, интерпретировать его, исполнить педагогу и рассказать, почему был выбран именно этот способ решения исполнительской задачи.

Оценивание результатов проводилась по трехбалльной шкале: 1 балл соответствует низкому уровню, 2 балла – среднему уровню, 3 балла – высокому уровню. Учитывалось то, что отдельные навыки фортепианного исполнительства и сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано могли быть развиты у обучающихся неоднородно, баллы суммировались и делились на количество оцениваемых умений.

Проанализировав результаты первоначального прослушивания учащихся можно было сделать вывод, о том, что уровень мотивации к обучению игре на фортепиано у большинства из них соответствует низкому уровню.

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе опытно-

экспериментальной работы, приведены в таблице №1.

Таблица 1

Результаты диагностики сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся ДМШ на констатирующем этапе

Критерии/показатели		**Уровни**		
		Высокий *Кол-во (%) детей)*	Средний *Кол-во (%) детей)*	Низкий *Кол-во (%) детей)*
Сформированность познавательных мотивов	Интенсивность вопросов	0 (0 %)	5 (42 %)	7 (58 %)
	Уровень концентрации внимания	0 (0 %)	2 (17 %)	10 (83 %)
	Качество самостоятельной работы	0 (0 %)	4 (33 %)	8 (67 %)
Сформированность внутренних мотивов	Интерес к поиску способа решения исполнительской задачи	0 (0 %)	8 (67 %)	4 (33 %)
	Интерес к процессу решения исполнительской задачи	0 (0 %)	0 (0 %)	12 (100 %)
	Интерес к исполнительскому	0 (0 %)	2 (17 %)	10 (83 %)

	результату			

Результаты констатирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы.

Для всех обучающихся, участвовавших в опытно-экспериментальной работе нашего исследования, основной сложностью являлся процесс решения исполнительской задачи. Все ученики продемонстрировали низкий уровень заинтересованности в достижении исполнительских результатов. Качество самостоятельной работы наиболее сформировано только у четырех учеников, что составило 33% от общего количества обучающихся. При этом, концентрация внимания сформирована у всех учеников (100%).

Интенсивность задаваемых вопросов наиболее сформирована только 5 учеников, которые продемонстрировали средний уровень сформированности данного показателя. В тоже время, интерес к поиску способа решения исполнительской задачи сформирован у большинства учеников (67%). Ни один из учеников не по одному из показателей не показал высокий уровень сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что уровень мотивации к обучению игре на фортепиано у большинства обучающихся соответствует низкому уровню.

Обоснование критериев и уровней сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы, а также результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволили приступить к опытно-экспериментальному нахождению путей формирования мотивации к обучению игре на фортепиано учащихся младших классов детской музыкальной школы.

2.2. Педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкально школы

В данном параграфе мы рассмотрим методические аспекты педагогического руководства процессом формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы, который включал в себя три этапа: диагностико-прогностический, проектировочный и конструктивный.

Диагностико-прогностический этап предполагал наличие у педагога умения распознать личность ребенка, выявить индивидуальные особенности ученика, степень его музыкальной одаренности, уровень его музыкального развития, выявить музыкальные предпочтения.

Проектировочный этап призван определить цели и задачи, направленные на формирование мотивации учащегося к обучению игре на фортепиано как в определенный период обучения, так и в дальнейшей перспективе. На данном этапе педагог отбирал конкретный учебный музыкальный материал, составлял индивидуальный план работы.

Конструктивный этап – выработка практических рекомендаций, выбор методов работы и определение педагогических условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся деткой музыкальной школы. В этот период каждое музыкальное произведение становится для педагога объектом методико-исследовательского анализа в соответствии с особенностями индивидуального плана обучения. Намерения педагога начинают реализовываться в ряде конкретных действий, имеющих конечной целью помощь в формировании мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы и развитии их исполнительского мастерства.

Среди таких основных педагогических условий, реализуемых в нашей

опытно-экспериментальной работе, мы выделили следующие:

- активизация учебно-познавательной деятельности;

- диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося;

- включение таких методов обучения как исполнительский показ, утрированный показ, разрушение;

- безотметочное оценивание.

Первое педагогическое условие - активизация учебно-познавательной деятельности. Данное условие характеризуется поисковой направленностью в обучении; стремлением удовлетворить познавательный интерес; успешным протеканием деятельности, эмоциональным подъемом. Действия педагога были направлены на формирование у обучающихся более глубоких мотивов, вызывающих желание действовать активно, осваивать игру на музыкальном инструменте, преодолевая неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Реализации данного педагогического условия способствовало применение метода эмоционального стимулирования, музыкально-игровой деятельности и творческого музицирования. С целью сопереживания, эмоционального погружения и переживания исполняемого музыкального произведения на уроке читались стихи о музыке, рассказывались интересные факты, связанные с творчеством композиторов, использовались видео- и аудиозаписи музыкальных произведений. Важно было создать эмоциональную открытость учителя, показать его заинтересованное отношение к исполнительским результатам ученика.

Учитывая тот факт, что игра является одной из основных форм развития познавательного интереса младших школьников, обучающимся предлагалось угадать настроение и образ музыки по проигранному преподавателем произведению, либо его фрагменту, угадать композитора по фрагменту, проигранному преподавателем, досочинить фрагмент мелодии, сочинить свою мелодию на заданную педагогом тему. Данные виды творческого музицирования активизировали развитие музыкальных способностей юных

пианистов: музыкально-слуховые представления, ладовое чувство, музыкальную память, музыкальное мышление и воображение. У обучающихся развивались навыки ассоциативного мышления в музыке, музыкальный кругозор, умение ориентироваться в стилях музыки, что способствовало активизации познавательной деятельности, так как у ребенка возникала потребность в новых знаниях о музыке.

Второе педагогическое условие формирования мотивации к обучению игре на фортепиано учащихся детской музыкальной школы - диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося.

Данное педагогическое условие основывалось на специфике индивидуального обучения игре на фортепиано, которая позволяет педагогу и ученику быть партнерами, обсуждать вместе решение исполнительской задачи, пробовать разные способы исполнения. Увлеченность совместной творческой деятельностью давала возможность ученикам иметь право на свое мнение, на ответ, на возражение и на вопросы.

Доверительные отношения позволяли ученикам делиться своими ассоциациями и образами, возникшими в процессе разучивания музыкального произведения, предлагать свои варианты интерпретации музыкального произведения. Задачей педагога было прислушиваться к словам учеников, не прибегать к «натаскиванию», проявлять эмпатию. При этом, стоит заметить, что дружественность педагога должна была быть педагогически целесообразной и иметь меру.

Третье педагогическое условие - включение в музыкальные занятия таких методов обучения, как: исполнительский показ, утрированный показ, разрушение.

Метод исполнительского показа применялся нами на начальном этапе работы над музыкальным произведением. Суть данного метода заключалась в исполнении преподавателем музыкальных произведений, входящих в репертуар ученика или близких ему по стилю и художественно-образному содержанию, целиком или фрагментарно с определенной педагогической

целью. Форма показа и доля его использования во время учебного процесса различались в зависимости от того, какие конкретные учебно-воспитательные задачи мы ставили перед собой, каков был уровень музыкального и пианистического развития ученика и, наконец, на какой стадии – предварительного ознакомления, разбора, «выгрывания» или концертной готовности находилась работа над музыкальным произведением.

При этом, приоритетной оставалась задача помочь учащемуся составить целостное впечатление о произведении, пробудить в нем познавательный интерес и живой эмоциональный отклик на музыку. Метод исполнительского показа мы использовали в качестве средства, подготавливающего ученика к восприятию новой для него музыки, позволяющего выявить непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на прослушанное и, соответственно, заинтересовать его, вызвать желание заниматься музыкой. В дальнейшем, при работе над произведением, метод исполнительского показа видоизменялся. Например, исполнение музыкального произведения целиком уступало место его фрагментарному исполнению, целью которого было преодоление определенных исполнительских трудностей.

Показывая тот или иной фрагмент музыкального произведения, мы учитывали возрастные особенности учащихся, уровень их музыкальной и пианистической подготовки, осуществляли индивидуальный подход к ученику. Например, избегали таких параметров исполнения, которые на данный момент пока были еще недоступны ему ни с точки зрения адекватного восприятия, ни в плане уровня владения инструментом, понимая, что это может подорвать веру ученика в свои силы, ослабить его мотивацию и познавательный интерес к обучению игре на музыкальной инструменте.

Заострить внимание на исполнительских проблемах и трудностях позволял метод утрированного показа («отрицательного» показа как не следует играть). Его доля в общем объеме исполнительского показа была сравнительно невелика. Как справедливо подчеркивал А.Д. Алексеев, «мы учим в первую очередь на положительных образцах, а не на отрицательных» [2, с.320]. Метод

утрированного показа мы использовали при неправильном интонировании, неритмичной игре, и других исполнительских проблемах.

Метод разрушения помогал выявить значимость того или иного средства художественной выразительности. Например, чтобы подчеркнуть значимость штрихов, динамических оттенков, пауз, темпа, педагог проигрывал музыкальное произведение, не учитывая какой - либо из этих факторов. Например, чтобы продемонстрировать ребенку важность интонирования как средства музыкальной выразительности, произведение исполнялось педагогом без каких-либо динамических оттенков.

В процессе формирования мотивации к обучению игре на фортепиано не маловажное значение имеет способ оценивания результатов обучающихся, оценка их исполнительского мастерства. В настоящее время в музыкальных школах применяется бальная шкала оценивания. Однако на начальном этапе обучения ребенок делает первые шаги в исполнительском плане, учится воспринимать музыку, поэтому очень трудно оценить его музыкальный опыт. При этом у каждого обучающегося данные процессы происходят индивидуально - у каждого в своем темпе и на своем уровне. К тому же из-за получения более низких или более высоких отметок уровень познавательной активности у начинающих музыкантов наоборот может снизиться. Поэтому, в качестве следующего *педагогического условия* мы выделяем *метод безотметочного оценивания,* который, на наш взгляд, будет эффективен особенно на начальном этапе обучения. Учитывая тот факт, что для детей важно, чтобы их труд был оценен педагогом, мы использовали словесную оценку. Например, «Молодец», «У тебя все получится», «Надо еще немного постараться», «Хорошо», «Умница».

Важно было также, чтобы формирование мотивации к обучению игре на фортепиано происходило не только в стенах музыкальной школы, но и дома, *при плодотворном взаимодействии родителей и педагогов*, которые должны стать партнерами в обучении ребенка. С этой целью для родителей наших учеников были разработаны репертуарные планы-памятки и переданы им в

начале учебного года (Приложение 3.)

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нашей задачей было не только найти индивидуальный подход к ребенку, дать первоначальные знания об инструменте, выявить сильные и слабые стороны ученика, но и сохранить заинтересованность ребенка к игре на фортепиано, желание продолжать учиться и достичь определенного уровня мастерства. Обучение проходило в форме индивидуальных занятий, имеющих ряд особенностей: индивидуальный подход к каждому ученику; выбор музыкального репертуара, соответствующего возрасту; решение индивидуальных педагогических задач.

На данном этапе с каждым из ученика был подготовлен один из трех вариантов программы, состоящей из следующих музыкальных произведений:

1) А. Гречанинов – Мазурка, Л. Моцарт – Менуэт, К. Черни – Этюд №16, П.И. Чайковский – Старинная французская песенка;

2) Р. Шуман – Первая утрата, И.С. Бах – Прелюдия до-мажор, Д. Кабалевский – Клоуны, П.И. Чайковский – Вальс, Черни-Гермер – Этюд №28.

3) П.И. Чайковский – Сладкая греза, А. Хачатурян – Восточный танец, В. Моцарт – Жига, Э.Ф. Бах – Фантазия до-минор, А. Лемуан – Соч. 37 Этюд №29.

Данные произведения исполнялись на итоговых академических концертах в течение всей опытно-экспериментальной работы. Также все обучающиеся принимали участие в школьных концертах, на которых пробовали свои силы в сольном инструментальном исполнительстве, что способствовало повышению самооценки детей. Организованные внеклассные мероприятия (классные часы, уроки- концерты, тематические родительские собрания с концертом учащихся) были направлены на формирование особой эстетической среды.

За основу подбора музыкального материала, нами была взята логическая последовательность расположения музыкальных произведений, выстроенных на принципе постепенного усложнения технических заданий и фактурных формул.

Одним из важных способов мотивации ребенка к обучению игре на музыкальном инструменте является музыкальный конкурс. Участие наших учеников к музыкальным соревнованиям стимулировало усиленные занятия, а вместе с тем и рост мастерства в овладении музыкальным инструментом.

Огромную роль в организации процесса формирования мотивации к обучению игре на фортепиано играла проектно-конструктивная деятельность педагога-музыканта. Данный вид деятельности преподавателя предполагал умение предвидеть перспективу развития учащегося, определение цели и задач работы на данном этапе овладения игрой на музыкальном инструменте, анализ и отбор учебного репертуара, предвидеть трудности в работе над учебным материалом, определять формы учебной деятельности по освоению каждого конкретного музыкального произведения.

В данном параграфе охарактеризован разработанный нами комплекс педагогических условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школе. Их выбор обусловлен стремлением охватить мотивационную сферу учащихся как целостную деятельность, сопряженную с личностью школьников, их интересами, желаниями, потребностями в музыке, искусстве и жизни.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы

На *контрольном этапе* опытно-экспериментальной работы была проведена итоговая диагностика по тем же критериям и показателям оценивания, что и на констатирующем этапе. Апробированный на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы комплекс педагогических условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы позволил получить следующие результаты диагностики.

Результаты диагностики, проведенной на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, приведены в таблице №2.

Таблица 2

Результаты диагностики сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся ДМШ на контрольном этапе

Критерии/показатели		**Уровни**		
		Высокий *Кол-во (%) детей)*	Средний *Кол-во (%) детей)*	Низкий *Кол-во (%) детей)*
Сформированность познавательных мотивов	Интенсивность вопросов	3 (25 %)	6 (50 %)	3 (25 %)
	Уровень концентрации внимания	3 (25 %)	9 (75 %)	0 (0%)
	Качество самостоятельной работы	4 (33 %)	5 (42 %)	3(25 %)
Сформированность внутренних мотивов	Интерес к поиску способа решения исполнительской задачи	3 (25%)	6 (50 %)	3 (25 %)
	Интерес к	3 (25 %)	4 (33 %)	5 (42 %)

	процессу решения исполнительской задачи			
	Интерес к исполнительскому результату	3 (25 %)	7 (58 %)	2 (17 %)

Сравнительны анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы показал следующее:

-за период проведения опытно-экспериментальной работы только трое из учеников достигли высокого уровня сформированности мотивации обучению игре на фортепиано, при этом диагностирована положительная динамика, есть показатели близкие к среднему.

- у большинства учеников уровень качества самостоятельной работы стал выше, что также говорит о положительной динамике.

Сопоставительные результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы приведены в таблице №3.

Таблица 3

Критерии/показатели		**Уровни**					
		Высокий *Кол-во (%) детей)*		Средний *Кол-во (%) детей)*		Низкий *Кол-во (%) детей)*	
		до	после	до	после	до	после
Сформированность познавательных мотивов	Интенсивность вопросов	0 (0%)	3 (25 %)	5 (42 %)	6 (50 %)	7 (58 %)	3 (25 %)
	Уровень концентрации внимания	0 (0%)	3 (25 %)	2 (17%)	9 (75 %)	10 (83%)	0 (0 %)
	Качество самостоятельной работы	0 (0%)	4 (33 %)	4 (33 %)	5 (42 %)	8 (67 %)	3 (25 %)
С ф	Интерес к поиску	0	3	8	6	4	3

	способа решения исполнительской задачи	(0%)	(25%)	(67 %)	(50 %)	(33 %)	(25 %)
	Интерес к процессу решения исполнительской задачи	0 (0%)	3 (25 %)	0 (0 %)	4 (33 %)	12 (100%	5 (42 %)
	Интерес к исполнительскому результату	0 (0%)	3 (25 %)	2 (17 %)	7 (58 %)	10 (83%)	2 (17 %)

Результаты сопоставительного анализа начальной и итоговой диагностики наглядно демонстрируют, что по всем указанным показателям имеется прирост качества. Это позволяет сделать вывод о том, что применяемый комплекс педагогических условий оказался эффективным для успешного формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день в психологии и педагогике разработан достаточно широкий арсенал технологий и приемов, направленных на повышение мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности. Данное исследование посвящено одной из актуальных проблем педагогики музыкального образования – формированию мотивации к обучению музыке.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования выявил различные взгляды исследователей на процесс формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы. При этом большинство из них сходятся во мнении, что успешность формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у юного музыканта зависит от правильности выбора методов по обучению игре на фортепиано и характера взаимодействия учителя и ученика.

Опираясь на научно-методическую литературу по теме исследования, понятие «формирование мотивации к обучению» мы рассматриваем как комплекс методов и средств, направленных на побуждение познавательного интереса школьников к обучению музыке, повышению интереса к исполнительскому мастерству и перевода учащихся с отрицательного отношения к обучению к действенно-осознанному и ответственному.

Анализ литературы по теме исследования и собственный педагогический опыт помог нам выявить основные проблемы низкой мотивации к обучению игре на фортепиано детей младшего школьного возраста. Среди них мы выделяем большое внимание развитию технических навыков учащихся, долгое разучивание одной и той же пьесы, отсутствие осознанной мотивации для учебы, объясняемую возрастом, недостаточное внимание раскрытию творческого потенциала школьников.

В ходе работы над теоретической частью исследования, нами были рассмотрены методы, способствующие, на наш взгляд, успешному формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у детей младшего

школьного возраста.

В своей работе мы опирались на принципы системности, педагогически эффективной активности личности обучающихся, гуманности и мотивации.

В нашем исследовании основополагающим являлся системно-деятельностный (**личностно-ориентированный)** подход, который позволял организовывать учебный процесс так, чтобы наибольшее внимание уделялось активной и разносторонней самостоятельной деятельности обучающегося, направленный на познание нового.

После подведения итогов теоретической части работы, мы приступили к осуществлению опытно-экспериментальной работы. Нами были определены критерии и показатели сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы. Показателями сформированности познавательных мотивов явились:

- интенсивность и частота вопросов, касающихся изучаемого предмета;

- уровень концентрации внимания на изучаемом предмете;

- интенсивность и качество самостоятельной работы над музыкальным произведением.

Для определения уровня сформированности внутренних мотивов мы выделили такие показатели, как:

-интерес к поиску способа решения исполнительской задачи;

- интерес к процессу решения исполнительской задачи;

- интерес к исполнительскому результату.

Выделенные критерии и показатели позволили определить уровни сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у детей младшего школьного возраста: *низкий, средний, высокий.* Результаты диагностики показали, что по всем показателям сформированность мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы находится на низком или среднем уровне. Высокий уровень мотивации не был выявлен ни у одного из учеников, участвующих в эксперименте.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы заключался в

организации учебно-воспитательного процесса с младшими школьниками в классе фортепиано на основе выделенных нами педагогических условий, способствующих успешному формированию мотивации к обучению игре на фортепиано:

- активизации учебно-познавательной деятельности;

- диалогической направленности во взаимоотношениях преподавателя и учащегося;

- включения таких методов обучения как исполнительский показ, утрированный показ, разрушение;

- безотметочного оценивания;

- организации плодотворного сотрудничества педагога и родителей обучающегося.

Диагностика уровней сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы на констатирующем и контрольном этапах нашей опытно-экспериментальной работы позволила нам при помощи сравнительного анализа количественных показателей определить эффективность выбранных нами педагогических условий.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы уровень формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы по разным показателям не однозначен. Тем не менее по всем показателям он приблизился к среднему. Это связанно с неравномерным развитием каждого показателя формирования мотивации к обучению игре на фортепиано, а также с индивидуальными особенностями учеников.

Диагностика уровней сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у учащихся детской музыкальной школы на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы показала положительную динамику показателей. Данный факт свидетельствует о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, нашла свое подтверждение.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что поставленные задачи исследования выполнены, цель

достигнута, гипотеза подтверждена.

Данное исследование может быть продолжено в направлении разработки методики формирования мотивации к обучению игре на фортепиано учащихся детской музыкальной школы в других возрастных группах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М.: 2004. 432 с.

2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: Учебное пособие для музыкальных вузов и училищ. М.: Музыка, 1971. 280 с.

3. Артоболевская А.Д. Дневники. Рукопись М.: Музыка, 1981. 75 с.

4. Гальберштам А.М. Проблемы музыкального исполнительства и нейролингвистического программирования // Творческая педагогика накануне нового века. – Тезисы научно-практической конференции. М.: МПГУ, 1997 С. 14-16.

5. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. М.: Музыка, 1969. 288 с.

6. Беляев М.Ф. Психология интереса. Иркутск: Иркутское обл. издательство 1957. 194 с.

7. Беридзе А.П., Поляков А.В. Условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в детской музыкальной школе //Муниципальное образование: инновации и эксперимент №4(67) ,2019. ООО «Триада». С. 29-34.

8. Беридзе А.П., Поляков А.В. Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ //Интеграционные процессы в музыкальном и художественном образовании: проблемы и перспективы,2019. ФГБОУ ВО «УрГПУ». С. 16-20.

9. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. № 2. С. 27-35.

10. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М. : Педагогика, 1972. 352 с.

11. Болотина Л.А., Ильина Е.А. Психология и педагогика: Конспект лекций. М.: МИЭМП, 2005. 68 с.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология /под ред. В.В. Давыдова.

М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. 670 с.

13. Гардинер П.Л., Шопенгауэр А.. Философ германского эллинизма. М.: ЗАО Центрополиграф, 2003. 350 с.

14. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Научные материалы международного форума «Обзор Российской психологии в регионах страны и в мире» [Электронный ресурс]

15. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6. № 3.С. 45– 51.

16. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.

17. Занюк С.А. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования / Занюк С.А. М.: Новейшая психология, 2001. 352 с.

18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480с.

19. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.

20. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя, М.: Просвещение, 1987. 190 с.

21. Коган Г. М. Избранные статьи. Вып. 3. М.: Сов. комп., 1985. -184 с.

22. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высших и средних пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : Академия, 2000. 176 с.

23. Кременштейн Б. Л. Постскриптум. Записки педагога. М.: Классика – XXI, 2009. 208 с.

24. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Под. ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. Нальчик : Изд. центр «Эльфа», 1996. 96 с.

25. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980. 353 с.

26. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом Е. Я. Либерман. М. : Музыка, 1988. 240 с.

27. Ломов Б.Ф. Психологическая регуляция деятельности: избранные

труды. М.: Изд-во Института психологии Российской академии наук, 2006. 277с.

28. Лукьянов А.П., Поляков А.В. Взаимодействие педагога и обучающихся в классе музыкального инструмента (фортепиано) //Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 2. С. 53-60.

29. Лукьянов А.П., Поляков А.В. Методы активизации познавательного интереса учащихся в процессе индивидуальных фортепианных занятий // Художественное образование и наука. 2018. № 1. С. 49 - 56.

30. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т.М.: Изд. АПН РСФСР, 1957 - 1958. 579 с.

31. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.:1983. 64 с.

32. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

33. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: 1984. 144 с.

34. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 208 с.

35. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 450 с.

36. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.

37. Патрахина Т. Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления Т. Н. Патрахина, К. П. Романчук. Текст: непосредственный Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 461 - 464. — URL: https://moluch.ru/archive/87/16631/ (дата обращения: 24.09.2023).

38. Перельман Н. Е. В классе рояля. 4-е изд. Л.: Музыка, 1986. 80.с.

39. Петяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343 с.

40. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.) СПб.: 2002. 720 с.

41. Скрынников А.А. Методы педагогического воздействия в структуре управления деятельностью учащегося-музыканта. // Искусство и образование. 2004.№3. С. 75-84.

42. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. М.: Сов.композитор, 1989. 144 с.

43. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я — детский педагог. Спб, Союз художников.: 2002. 240 с.

Приложение 1.

Анкета для определения сформированности познавательных мотивов обучения игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

1. Сколько вопросов ты задаешь учителю в течение урока?

А) не задаю вопросы;

Б) 1-2;

В) 3 и больше.

2. Ты задаешь вопросы, потому что:

А) я не задаю вопросы;

Б) учитель говорит наводящие на вопросы фразы;

В) мне интересно узнать больше.

3. Через какое время после начала урока ты чувствуешь усталость и скуку?

А) практически сразу;

Б) зависит от изучаемого произведения;

В) урок проходит незаметно.

4. О чем ты думаешь, проигрывая музыкальное произведение в медленном темпе?

А) обо всем, кроме музыкального произведения, играю «на автомате»;

Б) стараюсь сосредоточиться на музыке, но не всегда это удается;

В) стараюсь сыграть правильный нотный текст и в правильном ритме.

5. Сколько раз в неделю ты самостоятельно занимаешься музыкой дома?

А) не более 1

Б) 2-3 раза

В) 3 и более раз

6) Какое количество времени ты уделяешь самостоятельным занятиям фортепиано?

А) 10-15 минут

Б) 20-30 минут

В) 40 и более минут

За каждый ответ А- 1 балл, Б-2 балла, В- 3 балла. Результат 6-10 баллов

соответствует низкому уровню сформированности познавательных мотивов, 12-14 – среднему, 16-18- высокому.

Приложение 2.

Анкета для определения сформированности внутренних мотивов обучения игре на фортепиано у учащихся в ДМШ.

1. Как ты выбираешь темп, динамические оттенки в музыкальном произведении?

А) играю так, как скажет учитель;

Б) прослушиваю аудиозаписи музыкального произведения, и повторяю то, что нравится;

В) прослушиваю аудиозаписи, пробую сыграть так, как мне нравится, потом советуюсь с учителем.

2. При работе со сложными местами, как преодолеваешь трудности?

А) играю, как получится, не работаю над сложными местами;

Б) работаю над сложными местами в классе вместе с учителем;

В) при возникновении трудностей стараюсь сначала преодолеть их самостоятельно, потом иду к учителю.

3. Интересно ли тебе работать над динамическими оттенками, темпом, штрихами в музыкальном произведении?

А) нет, больше нравится просто проигрывать с начала до конца;

Б) нравится, но недолго;

В) интересно, нравится сам процесс работы над произведением.

4. Нравится ли тебе работать над технически сложными местами в пьесе?

А) нет, вызывает скуку;

Б) только если заставит учитель;

В) нравится преодолевать сложные пассажи, проучивать сложные места разными способами.

5. Нравится ли тебе выступать на концертах?

А) не нравится, не стремлюсь к этому;

Б) нравится, но нечасто;

В) нравится, хочу участвовать в концертах больше;

6. Хотел бы ты участвовать в фортепианных конкурсах?

А) нет;

Б) возможно когда-нибудь, но не сейчас;

В) да, хотел бы.

За каждый ответ А- 1 балл, Б-2 балла, В- 3 балла.

Результат 6-10 баллов соответствует низкому уровню сформированности внутренних мотивов, 12- 14 – среднему, 16-18- высокому.

Приложение 3.

Репертуарный план-памятка для родителей учащихся 1-3 классов ДМШ.

Здравствуйте, уважаемые родители юных пианистов! Предлагаю Вам этот репертуарный план – памятку, в который включены основные композиторы и произведения, с которыми Вам и Вашим детям предстоит познакомиться в последующие три года обучения.

Как работать с планом – памяткой? Придя домой с занятия, Ваш ребенок расскажет Вам, что ему задали разучивать новое музыкальное произведение. Вы, в свою очередь, найдете в данной памятке композитора, написавшего заданную Вашему ребенку пьесу, прочитаете информацию о нем, и, возможно, и произведении (все-таки невозможно включить все пьесы, написанные автором, но некоторые все-таки будут освещены), и перед началом домашних занятий Вашего ребенка по фортепиано, поделитесь с ним информаций , полученной в памятке.

Для чего это нужно? Имея представление об эпохе музыки, о композиторе, написавшем ее, ребенок сможет лучше понимать музыке, которую он играет, а значит, ему будет гораздо интереснее ее разучивать! Соответственно, продуктивность самостоятельных занятий повысится! Также вы можете рассказывать ребенку о композиторах и пьесах из памятки, забегая вперед, до того, как ему задали разучивать эту музыке. Возможно, он заинтересуется, и станет самостоятельно, дополнительно разбирать музыкальные произведения, понравившиеся ему. Наша с Вами задача заинтересовать ребенка музыкой, расширить его музыкальный кругозор, приобщить его к прекрасному посредством музыки!

Также в памятке дан **мини-словарь** с названиями музыки, которая будет часто встречаться юному пианисту, и их толкование!

Словарь.

Бурре (от франц. bourrer — набивать, колотить) — старинный французский народный танец, в основе которого лежат видоизмененные и усложненные движения бранля. Изначально был танцем дровосеков, которые, как бы уминая связку дров, периодически резко ударяли подбитыми гвоздями башмаками («сабо»). В различных областях бытовали бурре 2- дольного и 3-дольного размера с острым, часто синкопированным ритмом. Также различными были и движения танца — более или менее тяжеловесные, парные или хороводные. Аккомпанементом к бурре часто было пение самих исполнителей, игра на волынке, удары каблуками, выкрики.

Жига — это старинный народный танец. Особенно широко он был распространен в Англии, Ирландии, Шотландии. Английская жига — матросский танец, грубоватый и веселый. Как танец, завершающий сюиту, он идет в самом быстром темпе по сравнению с другими частями. Жига до минорной сюиты звучит живо, подвижно.

Мазурка - польский народный танец. Музыкальный размер — 3/4 или 3/8, темп быстрый. На самом деле за названием «мазурка» скрываются сразу 3 национальных польских танца. Первый из них — мазур. Оберек — разновидность мазура с более прихотливым ритмическим рисунком и характерным акцентом на третьей доле каждого второго такта. Куявяк — лирическая, медленная мазурка, трёхдольность близка к вальсовой; танец размышление или танец-воспоминание.

Менуэт (от menu — маленький, мелкий; menu pas — маленький шаг) — старинный французский народный танец в умеренном темпе и 3-дольном размере. Предшественник менуэта — амене, который, в свою очередь, произошел от хороводного танца крестьян провинции Пуату. Как и многие

другие танцы, возникшие в народе, в своей первоначальной форме был связан с песнями и бытовым укладом данной местности. Основной чертой исполнения менуэта, который толковался даже как танцевальное объяснение в любви, являлась чрезвычайная церемонность, чопорность и торжественность Размеренные, маленькие шаги (pas menu) соединялись с плавными приседаниями, перемежаясь чопорными реверансами. Руки, согнутые в локтях, с манерно приподнятыми кистями, подтянутый корпус, приподнятая голова, строго выдержанные позы придавали менуэту красоту и торжественность.

Полонез— (от франц. [danse] polonaise — «польский [танец]»— танец шествие польского происхождения, известный, по меньшей мере, с XVI века. Этот 4-дольный медленный, «пеший» танец имел множество отличительных особенностей в различных областях Польши: так, в некоторых местностях его танцевали с хмелем, с подушкой, со свечами. Будучи любимым народным танцем, ходзоны сопровождался пением или небольшим инструментальным ансамблем, иногда состоявшим только из скрипачей.

Прелюдия - род инструментальной пьесы, чаще всего для одного инструмента, позволяющего исполнять многоголосную музыку.

Ригодон (франц. rigaudon, rigodon) — французский народный и придворный танец XVII — XVIII веков. Темп оживленный, размер 2- дольный (2/2, 2/4). В танце получила выражение свойственная южанам подвижность, быстрота и темперамент. Основные движения — легкие подпрыгивания на одной ноге с выносом свободной ноги вперед, вращение под руку с девушкой и т. д.

Сарабанда — это старинный трехдольный испанский танец в характере медленного торжественного шествия. Иногда сарабанды имели траурный характер и даже исполнялись при погребениях героев, знатных людей.

Этю́д (фр.étude «изучение») — инструментальная пьеса, как правило, небольшого объѐма, основанная на частом применении какого-либо трудного приёма исполнения и предназначенная для усовершенствования техники исполнителя.

Композиторы.

Гречанинов Александр Тихонович (1864-1956) - русский композитор. Он один из первых крупных русских музыкантов, пришедших в искусство из городских «низов». По его собственным словам, он впервые увидел фортепиано в возрасте четырнадцати лет. Он сам подготовился к поступлению в Московскую консерваторию. До четырнадцати лет мальчик слышал только оркестрион и гитару, а ранее всего — церковное пение и народные городские романсы. Поскольку Гречанинову пришлось весь путь в искусство проходить самому, преодолевая сопротивление близких и самостоятельно обеспечивая свое существование, ученический период у него сильно затянулся. Консерваторию он окончил почти в двадцать девять лет. Гречанинов отличался разносторонними дарованиями: он сочинял быстро и в разных жанрах, был прекрасным педагогом, дирижером хора и оркестра, аккомпанировал, выступал в ансамблях.

В мазурке, написанной Александром Гречаниновым, — два колена, из которых первое напоминает звон колоколов, а второе — проигрыш песни «Мы с тобой два берега». Прелюдия Гречанинова представляет широкие возможности для художественной интерпретации. Эту романтическую миниатюру можно сыграть очень по-разному — порывисто-драматически или же медленно и безысходно; то есть предложить свою версию в зависимости от наших технических возможностей.

Иоганн Себастьян Бах (1685-1750) – великий немецкий композитор. И.С.Бах не был вундеркиндом, однако с детства, находясь в музыкальной среде,

получил весьма основательное воспитание. К 17 годам он владел клавесином, скрипкой, альтом, органом, пел в хоре. Постоянным стремлением к совершенствованию отмечена и его музыкантская карьера, связанная по традиции времени с церковью, городом или двором. Настойчиво поднимался он на очередную ступень музыкально-служебной иерархии от органиста к концертмейстеру, капельмейстеру, наконец, кантору и директору музыки. При этом рядом с Бахом — музыкантом практиком рос и набирал силу Бах-композитор. Творчество Баха, почти неизвестное при жизни, надолго было предано забвению после его смерти. Прошло много времени, прежде чем оказалось возможным по-настоящему оценить наследие, оставленное величайшим композитором. Каждая прелюдия обладает структурой, только ей присущей. Принципы, на которых строятся импровизационные формы, логика их развития покоятся на закономерностях, индивидуальных для каждой подобной пьесы; таким образом, прелюдия не имеет постоянных, определяющих ее форму конструктивных признаков, чем существенно отличается от фуги.

Тем не менее значительное число прелюдий обладает некоторыми общими признаками. К ним относятся моторный характер движения, единообразие ритма и фактуры.

Доменико Скарлатти (1685-1757). Скарлатти родился в Неаполе. Он был учеником своего отца и видного музыканта Г. Герца и уже в 16 лет стал органистом и композитором Неаполитанской королевской капеллы. Он пишет оперы для польской королевы-изгнанницы Марии Казимиры; с 1714 г. становится капельмейстером в Ватикане, создает много духовной музыки. К этому времени упрочивается слава Скарлатти-исполнителя. По воспоминаниям ирландского органиста Томаса Розенгрейва, способствовавшего популярности музыканта в Англии, он никогда не слышал таких пассажей и эффектов, превосходящих всякую степень совершенства, "словно за инструментом была тысяча дьяволов". Скарлатти, концертирующего виртуоза-клавесиниста, знала

вся Европа.

Роберт Шуман (1810-1856). С ранних лет Шуман любил импровизировать на фортепиано, в 13 лет написал Псалом для хора с оркестром, но не менее чем музыка его влекла к себе литература, в изучении которой он сделал большие успехи в годы учения в гимназии. Совсем не интересовала романтически настроенного юношу юриспруденция, которую он изучал в университетах Лейпцига. С трудом преодолев сопротивление родных, Шуман приступает к усиленным занятиям на фортепиано, но заболевание правой руки (вследствие механической тренировки пальцев) закрыло для него карьеру пианиста. С тем большей увлеченностью отдается Шуман сочинению музыки, берет уроки композиции, изучает творчество И. С. Баха и Л. Бетховена. Необыкновенная чуткость к поэзии, глубокое знание творчества современников способствовали осуществлению в многочисленных песенных циклах и отдельных песнях истинного союза с поэзией, точному воплощению в музыке индивидуальной поэтической интонации Г. Гейне. Жизнь и творчество Шумана в 40-50-х гг. протекали в чередовании подъемов и спадов, во многом связанных с приступами душевной болезни, первые признаки которой появились еще в 1833 г. Музыку Шумана можно представить себе как череду удивительно емких музыкальных мгновений, запечатлевающих изменчивые и очень тонко дифференцированные душевные состояния человека.

Первая утрата-произведение о первой потере чего-то дорого сердцу для ребенка. Аккорды в конце пьесы звучат с протестом, горечью. Переживания ребёнка, выраженные в этой пьесе, так же глубоки, как и у взрослого. Первая утрата, которую испытал ребёнок, вызвала в его душе столько печали, скорби! Музыка звучит то жалобно, то взволнованно, то с протестом, то очень грустно.

Самуил Моисеевич Майкапар (1867-1938)- разносторонне одаренный музыкант, он был известен как автор целого ряда фортепианных пьес для детей и юношества. Большую популярность завоевали его цикл фортепианных

миниатюр «Бирюльки», романсы и «Музыкальный слух». При жизни должного признания у своих современников композитор не получил, и лишь спустя десятилетия его творчество было оценено по достоинству. Произведения Майкапара не имели шумных премьер и не исполнялись на концертных площадках мирового уровня, зато нет ни одного юного пианиста, который не начинал бы с них свой путь в большую музыку. Излюбленный приём Майкапара, вовсе не характерный для детской музыки у других композиторов, — это использование полифонии, которую он считал необходимым условием для развития подлинного пианизма. Полифоническое изложение использовано во многих пьесах ("Песня моряков", "Весною" и др.), но ярче всего проявилось в его фугеттах, в которых можно встретить и тему в увеличении, и в обращении - всё как в настоящих фугах, только в миниатюре.

Дмитрий Борисович Кабалевский (1904-1987) - классик советской музыки, крупный общественный деятель, выдающийся просветитель и педагог. Музыкальное дарование будущего композитора проявилось 80 довольно поздно. В 8 лет Митю начали учить игре на фортепиано, однако скоро он взбунтовался против скучных упражнений, которые его заставляли играть, и был освобожден от занятий... до 14 лет! И лишь потом у него возник прилив любви к музыке и необыкновенный взрыв творческой энергии: за 6 лет юный Кабалевский сумел закончить музыкальную школу, училище и поступить в Московскую консерваторию сразу на 2 факультета — композиторский и фортепианный. Кабалевский сочинял почти во всех жанрах музыки, им написаны 4 симфонии, 5 опер, оперетта, инструментальные концерты, квартеты, кантаты, вокальные циклы.

Д. Б. Кабалевский передаёт в своих произведениях самые различные чувства, настроения, существующие в жизни, образы, знакомые и близкие детям. «Клоуны» - музыка шутливая, живая, бойкая, забавная. Вальс» - нежный, ласковый, танцевальный, мягкий, а «Походный марш» - бодрый, задорный, решительный, смелый.

Карл Черни (1791-1857) – чешский композитор, учился играть на фортепиано у Л.В.Бетховена. Концертировал с 9-летнего возраста. Написал много произведений для разных составов исполнителей и в разных жанрах, в т. ч. духовных (24 мессы, 4 реквиема, 300 градуалов, оффертории и др.), сочинений для оркестра, камерно-инструментальные ансамбли, хоры, песни для одного и нескольких голосов и музыкальные номера для спектаклей драматического театра. Особенно значителен вклад Черни в инструктивно - педагогическую литературу для фортепиано. Ему принадлежат многочисленные этюды и упражнения, из которых им составлены сборники, школы, включающие сочинения разной степени трудности, направленные на систематическое овладение различными приёмами фортепианной игры и способствующие беглости и укреплению пальцев.

Арам Ильич Хачатурян (1903-1978). Несмотря на яркое музыкальное дарование, он так в не получил начального специального музыкального образования и профессионально приобщился к музыке лишь в 81 девятнадцатилетнем возрасте. Годы, проведенные в старом Тифлисе, музыкальные впечатления детских лет оставили неизгладимый след в сознании будущего композитора и определили основы его музыкального мышления. Сильное воздействие на творчество композитора оказала богатейшая атмосфера музыкального быта этого города, в котором на каждом шагу звучали грузинские, армянские и азербайджанские народные напевы, импровизация певцов-сказителей — ашугов и сазандаров, перекрещивались традиции восточной и западной музыки. По совету брата осенью 1922 г. Хачатурян поступает на биологическое отделение Московского университета, а несколько позднее — в музыкальный техникум им. Гнесиных по классу виолончели. Спустя 3 года он оставляет учебу в университете и целиком посвящает себя музыке. При этом он прекращает занятия на виолончели и переводится в класс композиции известного советского педагога и композитора М. Гнесина.

Творчество А. Хачатуряна впечатляет богатством образного содержания, широтой использования различных форм и жанров.

Петр Ильич Чайковский (1840-1893) - великий русский композитор. С раннего детства он проявил острую восприимчивость к музыке, довольно регулярно занимался на фортепиано, которым хорошо владел ко времени окончания Училища правоведения в Петербурге. Уже служа в департаменте министерства юстиции, он поступил в Петербургскую консерваторию, где занимался по композиции у Н. Зарембы и А. Рубинштейна. По окончании консерватории Чайковский был приглашен Н. Рубинштейном преподавать в открывшуюся в 1866 г. Московскую консерваторию. Деятельность Чайковского (он вел классы обязательных и специальных теоретических дисциплин) заложила основы педагогической традиции Московской консерватории, этому способствовало создание им учебника гармонии, переводы различных учебных пособий. Чайковский создает первые в русской музыке классические образцы разных жанров — симфонии, струнного квартета, фортепианного концерта, балета, концертной инструментальной пьесы, пишет романсы, фортепианные произведения.

Пётр Ильич Чайковский очень любил детей, хорошо понимал их. Сборник **«Детский альбом»** был посвящен племяннику композитора, Володе Давыдову, который очень любил музыку и хотел стать музыкантом.

В цикле просматривается сразу несколько сюжетных линий. Первая сюжетная линия раскрывает перед слушателями образы пробуждения ребенка и начало дня («Утренняя молитва»). Вторая пьеса «Зимнее утро» вносит иное настроение в утреннюю умиротворенную атмосферу. Третья пьеса «Игра в лошадки» открывает сюжетную линию игрушек и детской комнаты. «Вальс» совершенно внезапно врывается в ход повествования, сменяя печаль и грусть на веселье. Почему именно вальс? Этот танец был одним из самых популярных и любимых в XIX веке и звучал он не только на пышных балах, но и на домашних праздниках. «Вальс» из «Детского альбома» передает атмосферу

именно домашнего праздника. В следующей сюжетной линии композитор представил песни разных стран. Тема путешествий была очень близка Чайковскому, ведь он посетил достаточно много стран и городов. «Итальянская песенка», «Немецкая песенка», «Шарманщик поет» и даже в некотором смысле «Старинная французская песенка» объединены одной идеей. Все они напоминают звучание шарманки. Эти впечатления у маэстро сохранились еще с самого детства, когда его отец привез из Петербурга механический орган. Благодаря этому устройству, Чайковский смог познакомиться с произведениями великих композиторов. Пьеса «Сладкая греза» носит спокойный, мечтательный характер. Мягкость этой миниатюры подчеркнута резким звучанием предыдущих сказочных номеров.

«Детский альбом» Чайковского – это не только сборник детских пьес, посвященный любимому племяннику. Это калейдоскоп ярких образов, целый ряд живых впечатлений самого композитора, которые он смог так точно передать в музыке, а также детских эмоций.