

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра теории, истории музыки и музыкального исполнительства

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА
ФОРТЕПИАНО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДМШ**

Выпускная квалификационная работа
(Магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
О. Е. Плеханова

дата

подпись

Исполнитель:
Беридзе Александра
Петровна,
обучающийся
ММУЗ – 1701z группы

подпись

Руководитель:
Поляков Александр
Владимирович,
кандидат пед. наук,
доцент кафедры ТИМиМИ

подпись

Екатеринбург 2019

Содержание

Введение.....2

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

| | |
|---|----|
| 1.1. Мотивация как социально-психологический феномен..... | 9 |
| 1.2. Мотивация к обучению в системе музыкального образования..... | 15 |
| 1.3. Психолого-педагогические проблемы формирования мотивации к обучению у младших школьников в классе фортепиано..... | 28 |

ГЛАВА II ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

| | |
|---|----|
| 2.1. Диагностический инструментарий для формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ..... | 41 |
| 2.2. Условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ..... | 47 |
| 2.3. Итоговый этап формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ..... | 54 |
| Список литературы..... | 66 |
| Приложение 1..... | 70 |
| Приложение 2..... | 72 |
| Приложение 3..... | 73 |

Актуальность исследования. Перечень федеральных государственных требований (далее ФГТ) ориентирован на выработку у обучающихся личностных качеств, способствующих приобретению навыков творческой деятельности, умению планировать свою домашнюю работу, формированию навыков взаимодействия с преподавателями и обучающимися в образовательном процессе, пониманию причин успеха/неуспеха собственной учебной деятельности, определению наиболее эффективных способов достижения результата, а также формированию у одаренных детей комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем осваивать основные профессиональные образовательные программы в области музыкального искусства. Однако такой важный аспект, как мотивация к обучению в ФГТ не достаточно освещен.

Среди ученых, занимавшихся вопросам мотивации, необходимо отметить К.Д. Ушинского, Л.И. Божовича, С.Л. Рубинштейна, А.Я. Леонтьева, Л.И. Петражицкого. Исследование проблемы мотивации в музыкальной педагогике связано с трудами Э.Б. Абдуллина, Д.Б. Кабалевского, В.В. Медушевского. Таким образом, проблема формирования мотивации к обучению достаточно разработана в общей педагогике, но в музыкальной, а, в частности, в современной фортепианной педагогике, наблюдается недостаток исследований на данную тему.

Отметим педагогические труды отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов, связанные с проблемой нашего исследования. Так, например, метод развивающего обучения Г.М. Цыпина нацелен на повышение активности и стимуляцию учебной работы. Ю. Алиев разработал методику проблемно-творческого приобщения ученика к музыке. О повышении интереса и любви к музыке и музыкальным занятиям говорится в работах Т.Б. Юдовиной-Гальпериной, Т.И. Смирновой, Л.В. Светличной, И.Е. Домогацкой, Н.А. Ветлугиной, П.А. Синявского, И.Ю. Дьяченко и многих других. Они внесли решающий вклад в создание подходов к исследованию мотивов и мотивации деятельности. Однако следует

констатировать дефицит методик, включающих формирование мотивации к обучению.

Исходя из сказанного, констатируем наличие **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между ориентацией ФГТ в области музыкального искусства «Фортепиано» на создание всесторонне развитой личности музыканта-исполнителя и недостаточностью реализации данного требования ФГТ по причине пробела в организации формирования сферы мотивации к игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ;

– *на теоретическом уровне*: 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.

– *на методическом уровне*: между значимостью мотивационного компонента в музыкальной учебной деятельности у младших 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 младших школьников в ДМШ.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы** диссертационного исследования: «Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ».

Цель исследования – разработать педагогические условия формирования мотивации обучения младших школьников в классе фортепиано и апробировать их на практике.

Объект исследования – педагогический процесс обучения младших школьников в классе фортепиано.

Предмет исследования – педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано младших школьников в ДМШ.

Гипотеза исследования заключается в том, что педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников будут успешны, если:

– занятия будут построены в опоре на следующие педагогические принципы: активизация учебно-познавательной деятельности; диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочное оценивание;

– в занятия будут включены специальные методы обучения: исполнительского показа, ансамблевого исполнения, утрированного показа, «разрушения»;

– в процесс обучения будут включены все субъекты образовательного процесса: ребенок-педагог-родитель.

Нами были определены следующие **задачи**:

1. определить специфику содержания мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ;
2. определить специфику формирования мотивации к обучению в системе музыкального образования;
3. определить психолого-педагогические проблемы формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников;
4. разработать диагностический инструментарий по сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ;
5. определить педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ;
6. проверить успешность выделенных условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

Методологическую основу исследования составила гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования (Н.Б. Крылова,

В.Т. Фоменко и др.), основополагающие идеи отечественных ученых-педагогов и психологов о структуре мотивационной сферы личности (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Ю.М. Забродин, Д.А. Леонтьев, Б.А. Сосновский, А.А. Файзуллаев и др.), концептуальные положения, представленные в работах по теории и практике формирования мотивации к обучению школьников (Н.К. Бакланова, И.Ф. Гончаров, Г.А. Евтеева, Н.И. Иванов, В. Кузин, В. С. Коробейников, Б.И. Лихачев, Б.М. Морозов, К.К. Платонов, Л.И. Рувинский, В.М. Соколов, П.С. Хейфец), субъектно-деятельностная методология (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Методы исследования. В ходе исследования использовался комплекс методов:

- теоретических (анализ, синтез);
- эмпирических (наблюдение, опытно-поисковая работа, беседа, анкетирование, творческое задание).

Новизна исследования состоит в разработке следующих условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ:

- реализация методологических оснований, включающих принципы активизации учебно-познавательной деятельности; диалогической направленности во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочного оценивания;
- реализация методических условий формирования познавательного интереса к игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ: метод исполнительского показа, метод утрированного показа, метод разрушения;
- реализация коммуникативного принципа субъектов образования: ребенок-педагог-родитель.

Апробация исследования происходила путем проведения опытно-поисковой работы, а также публикации научных статей //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,
//Муниципальное образование: инновации и эксперимент №4(67)//Условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в детской музыкальной школе,-2019.-, ООО «Триада». -С.29-34.

Внедрение результатов исследования осуществлялось на базе МБУК ДО ЕДМШ №12 им.С.С.Прокофьева, г. Екатеринбург. Исследование направлено на процесс обучения младших школьников детских музыкальных школ, возраст 6-9 лет в условиях 7 летней программы обучения по классу фортепиано. В исследовании рассматриваются обучающиеся младшего школьного возраста как без навыка игры на фортепиано, так и владеющих музыкальными знаниями и фортепиано техникой, соответствующей исследуемому возрасту.

Теоретическая значимость исследования: применительно к исследованию сформулировано понятие формирования мотивации к обучению, которое понимается, как общее название педагогических действий для побуждения учащихся к обучению, улучшения эффективности их учебно-познавательной деятельности.

Практическая значимость исследования: разработан репертуарный план-памятка для родителей обучающихся каждого класса ДМШ, в котором содержится список произведений для исполнения, соответствующий возрасту обучающегося и памятка с информацией о композиторах и истории создания музыкальных произведений.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Формирование мотивации к обучению – общее название средств, методов, процессов для побуждения учащихся к обучению, улучшения эффективности их учебно-познавательной деятельности, перевода учащихся с отрицательного отношения к обучению к зрелым формам положительного – действенному осознанному и ответственному.

2. Педагогические условия формирования мотивации к обучению игре на фортепиано в младших классах ДМШ:

– реализация методологических оснований, включающих принципы активизации учебно-познавательной деятельности; диалогической направленности во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочного оценивания;

– реализация методических условий формирования познавательного интереса к игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ: метод исполнительского показа, метод утрированного показа, метод разрушения;

– реализация коммуникативного принципа субъектов образования: ребенок-педагог-родитель.

3. Разработанный репертуарный план-памятка для родителей является эффективным условием формирования мотивации к обучению игре на фортепиано в младших классах ДМШ.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ИСКУССТВ.

1.1. Мотивация как социально-психологический феномен

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

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

Впервые этот термин употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». А. Шопенгауэр называет мотивы причинами, «видимыми изнутри», так как человек ощущает свои мотивы, как внутреннюю волю, которая отражается в его поступках [18]. 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)» [49,с.352]. Исходя из вышесказанного, мотивация – это выбор определенной модели поведения, формирующейся на основе постоянных потребностей, когда индивид осознает последствия своего выбора.

Также проблема мотивации рассматривается и с точки зрения экономики в контексте мотивации труда, как одной из важнейших функций менеджмента по стимулированию работника к деятельности для достижения целей предприятия через удовлетворение их собственных потребностей.

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 [24], 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.).

Генезис механизмов человеческой психики имеет своим источником удовлетворение социальных потребностей [44]. Так, в ходе исторической практики, на определенном её 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 [10].

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 всё же недостаточно изучена, и нам остаётся 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 [31]. 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:

1. положительных эмоций по отношению к объекту деятельности;
2. познавательной стороны этих эмоций (т. е. тем, что называется радостью познания);
3. 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. – могут лишь помочь возникновению и укреплению интереса, но сами по себе ещё не определяют его) [43].

Всякий мотив, если он социально полезен по своему предметному содержанию и направленности, представляет для человека большую ценность [23]. 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» [50, с.529].

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.

В исследованиях Л.И. Божович побудительной силой познавательного интереса называет потребность в знаниях [14].

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) [38].

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 [19].

Структура мотивационной сферы является полимотивационной и психологи-исследователи Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, В.Э. Мильман, Н.Ф. Талызина делят мотивы на две группы : смыслообразующие и мотивы-стимулы. 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 [13]. 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» [47, с.306].

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 [21].

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 [42].

– 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. [39].

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 школьного обучения и воспитания, являясь предметом заботы и постоянного внимания со стороны педагогов.

1.2. Мотивация к обучению в системе музыкального образования

Урок музыки – это, прежде всего, урок искусства [20], поэтому для формирования мотивации к обучению на уроках музыки используются такие виды музыкальной деятельности, как:

1. сольное, хоровое, ансамблевое пение;
2. пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения;
3. дирижирование;

4. слушание музыки ;
5. исполнение тем из прослушиваемых произведений .
6. импровизация (речевая, ритмическая, вокальная);
7. инсценировка песен;
8. игра на элементарных музыкальных инструментах;
9. музыкальные игры.

К числу факторов, способствующих спаду мотивации к обучению на уроках музыки относятся:

1. Взаимоотношения между учителем и учеником
2. Личная значимость предмета.
3. Интеллектуальное развитие ученика, его кругозор.
4. Продуктивность учебной деятельности
5. Непонимание цели изучения музыкальных предметов
6. Несоответствие изучаемого репертуара интересам обучающегося.

К числу факторов, способствующих формированию мотивации к обучению на уроках музыки относят:

1. создание ситуации успеха,
2. поддержание положительного микроклимата в ученическом коллективе
3. правильный выбор стиля педагогического общения учителя.

Последний фактор является одним из важнейших показателей профессионального мастерства учителя. В основе данного понятия лежит категория общения, широко разрабатываемая представителями разных отраслей науки: социологии, философии, психологии, педагогики (А.А. Бодалёв, Л.П. Бучева, М.С. Каган, А.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев и др.).

Учеными-психологами установлены следующие виды общения:

1. социально ориентированное общение, ставящее своей целью формирование социальной направленности личности через воздействие на систему её взглядов и убеждений;

2. групповое предметно ориентированное общение, связанное с коллективным трудом;

3. лично ориентированное общение, основанное на индивидуальных контактах между людьми [15].

Существует два вида мотивации, выделенных в психологии: внешняя и внутренняя. К составляющим внешней мотивации относятся внешние стимулы к обучению: одобрение родителей и педагога, хорошие оценки. Внутренняя мотивация вызвана потребностью к самому предмету деятельности. 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 [38].

Рассмотрим формирование мотивации к обучению на примере фортепианной педагогики. Мотивация к игре на фортепиано включает такие факторы, как положительное отношение воспитанника к преподавателю фортепиано, интерес к осваиваемому репертуару, а также к самому процессу игры на музыкальном инструменте. Повышению мотивации способствуют такие факторы, как создание условий для целостного творческого развития личности обучающихся, создание эмоционально-положительной, благоприятной атмосферы на занятиях, использование дифференцированного подхода к обучению [41].

Что касается педагогического общения, его следует рассматривать как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [25]. Реализация этих целей зависит от индивидуально-

личностных особенностей учителя, что и находит своё конкретное выражение в содержании понятия «стиль педагогического общения».

Стиль педагогического общения может способствовать развитию учебно-познавательного интереса учащихся в том случае, если он будет:

1. спокойно-доброжелательным, уважительным по отношению к субъекту усвоения знаний;

2. характеризующимся наличием эмпатии (умения поставить себя на место ученика, понять и прочувствовать цели и мотивы его деятельности);

3. основанным на постоянном внимании к мыслительному процессу учащихся;

4. содержащим элементы рефлексии (т. е. способности педагога к самоанализу своей деятельности) [51]. Кроме того, педагог должен нести в себе заряд глубокой и искренней увлечённости предметом изучения. Чем выше этот заряд, тем ярче, эмоциональнее станут проводимые им уроки. Вялая, невыразительная речь педагога, привычка к чисто информативной, «сухой» подаче материала могут погубить любое, даже безупречно выстроенное в содержательном отношении, учебное занятие. Учитель обязан владеть смелостью сравнений, образностью жеста, отличаться живостью эмоциональных реакций и внутренней раскрепощённостью [40].

По сути дела, речь идет в данном случае об **артистических** проявлениях личности, не только данных человеку от природы, но и формирующихся в процессе сознательной специальной тренировки (весьма напоминающей ту, что проходят будущие актёры-профессионалы при овладении основами актёрской техники). Убедительно сказано об этом у одного из классиков отечественной педагогики – А. С. Макаренко: «Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом. <...> Педагог не может не играть. <...> Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с той игрой вашу прекрасную личность. <...> Я сделался настоящим мастером только

тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [37, с.25].

В современной науке существует классификация стилей педагогического общения, разработанная В. А. Кан-Каликом. Она включает в себя следующие пункты:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога и его заинтересованного отношения к своей деятельности, вызывающего глубокое уважение учащихся;

2. Общение на основе дружеского расположения и увлеченности общим делом, когда педагог выступает в роли наставника или старшего товарища, но без тени «панибратства» по отношению к своим воспитанникам;

3. «Общение-дистанция» как наиболее распространенный тип педагогического общения, включающий все сферы обучения и воспитания учащихся, подчеркивающий во взаимоотношениях с ними разницу в профессионализме и жизненном опыте;

4. «Общение-устрашение» как негативный пример антигуманного отношения к учащимся, свидетельствующий о профессиональной несостоятельности педагога;

5. «Общение-заигрывание», являющейся формой завоевания преподавателем ложного авторитета и сомнительной популярности в ученической среде [27].

В индивидуальной педагогической практике встречается чаще всего сочетание различных стилей педагогического общения с преобладанием того или иного из них, что и позволяет, в итоге, дать оценку стилю общения конкретного преподавателя. Однако 4 и 5-го пунктов приведенной выше классификации в любом случае следует категорически избегать.

Среди факторов, определяющих состояние средств развития учебно-познавательных интересов учащихся, необходимо назвать фактор оценки

получаемых знаний. Ни у кого не вызывает сомнений, что потребность в оценке знаний заложена в самой природе педагогики. Проблема, однако, заключается в том, что любая оценка помимо чисто информативного компонента содержит в себе компонент эмоциональный, который, в свою очередь, отнюдь не всегда способствует созданию положительного *эмоционального фона* – питательной среды всякого интереса, в том числе учебно-познавательного. Ситуация, когда из урока в урок в сознании учащегося фиксируются, постоянно повторяясь, низкие оценочные баллы (пусть даже вполне им заслуженные) способна подорвать интерес к учёбе, а то и загубить его вовсе. Предвидя это, опытный педагог-воспитатель, владеющий навыками индивидуального подхода к учащимся, сумеет отыскать малейшую возможность, чтобы морально и психологически поощрить своих подопечных и, оказавшись перед необходимостью выбора между двумя близкими оценками, предпочтёт ту из них, которая номинально выше. Это, в свою очередь, будет способствовать поддержанию положительного психологического настроя учащихся и – посредством демонстрации их достижений в учебе – созданию ситуации успеха в ученическом коллективе [48].

Важнейшими средствами развития познавательного интереса являются разнообразные **методы обучения**, представляющие собой упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащегося, направленной на достижение учебно-воспитательных целей, предусматривающих усвоение знаний, умений, навыков, формирование личностных качеств и способностей обучающихся, стимулирование их познавательной активности [45, с.77].

Существует различные классификации методов обучения. С точки зрения перспектив развития познавательного интереса целесообразнее всего опираться на классификацию, основанную на *гностическом* подходе, учитывающем характер познавательной деятельности учащихся. Согласно концепции И. Я. Лернера – М. Н. Скаткина, она включает в себя следующие методы:

1. объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)
2. репродуктивный;
3. проблемного изложения;
4. частично-поисковый (эвристический);
5. исследовательский [32].

Сущность объяснительно-иллюстративного, или информационно-рецептивного, метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют её в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино- и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, способов решения задачи и тому подобное), пробуждая тем самым интерес школьников к предмету изучения [33].

Репродуктивный метод предполагает воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя. Репродуктивная деятельность обогащает знания, умения и навыки учащихся, формирует особые мыслительные операции, активизирующие познавательные потребности, которые, в свою очередь, стимулируют и направляют развитие познавательного интереса. Репродуктивная деятельность предшествует творческой деятельности, поэтому игнорировать её в обучении нельзя, хотя не стоит и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами обучения.

Метод проблемного изложения является связующим звеном от исполнительской деятельности школьников к творческой. На начальном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать сложные проблемные задачи, а потому учитель ставит проблему и решает её сам. Учащиеся при этом следят за движением мысли учителя, направленной на выявление и разрешение познавательных противоречий, стараются вникнуть в логику изложения материала, воспринимают, осознают и запоминают

полученные выводы и умозаключения. У школьников в процессе реализации проблемного метода обучения возникает потребность в самостоятельном выполнении заданий, формируется психологическая готовность к работе, поиску путей ее успешного завершения, что способствует развитию познавательного интереса к изучаемому предмету и, соответственно, активизации познавательной деятельности учащихся [52].

Более высокий уровень творческой самостоятельности несет в себе частично-поисковый, или эвристический, метод, суть которого заключается в постепенной подготовке учащихся к самостоятельному решению проблем. Задача учителя – подвести обучаемых к постановке проблемы, показать им способ выстраивания логических доказательств, связанных с построением гипотез, интерпретацией и обобщением отдельных фактов. Учитель формулирует основное задание и намечает посредством ряда вспомогательных заданий, последовательные шаги в его реализации силами самих учащихся. Это вынуждает их актуализировать наличные знания, проявлять активный познавательный интерес и творческую инициативу, осуществлять самоконтроль в процессе пошагового выполнения поставленной перед ними познавательной задачи. При этом самостоятельное решение проблемы в целом пока отсутствует [53].

Наиболее развитую самостоятельность школьников в решении познавательных задач предусматривает исследовательский метод обучения. Он призван обеспечить гибкое и оперативное использование приобретенных знаний, умений, навыков. Сущность данного метода заключается в организации поисковой творческой деятельности учащихся, направленной на решение тех или иных познавательных проблем. В ходе реализации исследовательского метода формируются умения школьников применять свои знания в незнакомой познавательной ситуации, выявлять новые элементы в структуре и способах функционирования изучаемых объектов, находить альтернативные, нестандартные подходы к достижению поставленных учебных целей. Все это становится возможным лишь при

условии развитости их познавательного интереса. Указанный метод используется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их интеллектуального развития. Творческие задания, предлагаемые учителем, включают подготовку докладов, сообщений, проектов, презентаций и т.д., выполняемых учащимися самостоятельно [53].

Система школьного образования предусматривает изучение большого числа разнообразных учебных предметов, имеющих свою специфику. Последняя находит свое отражение в содержании методов обучения, разработкой которых занимаются соответствующие отрасли педагогической науки. Что касается проведения школьных уроков музыки, то наряду с общепедагогическими методами развития познавательной активности и познавательного интереса учащихся в педагогике музыкального образования сформировался ряд собственных специализированных методов. К числу таковых относятся:

1. метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко);
2. метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин);
3. метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский);
4. метод музыкального обобщения (Д.Б. Кабалевский);
5. метод творческих заданий (Л.Г. Дмитриева);
6. метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр);
7. метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста» (Б.В. Асафьев);
8. метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне (Д.Б. Кабалевский);
9. метод создания композиций (Л.В. Горюнова);
10. метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова);
11. метод пластического интонирования (Т.Е. Вендрова).

Рассмотрим содержание каждого из вышеперечисленных методов подробнее.

Реализация *метода эмоционального воздействия* заключается в умении учителя выражать свое отношение к музыкальному произведению образным словом, мимикой, жестами. Так, его голос может изменять эмоциональную окраску в зависимости от характера, настроения музыки: тепло, ласково и нежно он может звучать, когда речь заходит, например, о колыбельной песне; торжественно, с суровыми и мужественными интонациями – при знакомстве школьников с патриотическими сочинениями. Разнообразные выразительные приемы учитель применяет для усиления эмоционального воздействия музыки и обогащения впечатлений учащихся. При этом немалую роль в создании живой, непринужденной атмосферы урока музыки играет использование интересных, необычных (порой драматических, или наоборот, курьезных) фактов и сведений, относящихся к жизни и творчеству того или иного композитора, истории бытования конкретных музыкальных произведений и т.д. [22]

Подобно методу эмоционального воздействия *метод эмоциональной драматургии* направлен на активизацию эмоционального, заинтересованного отношения учащихся к музыкальному искусству. Главное в нем – «режиссура» содержания и структуры урока музыки, включая определение его логической кульминации. По-мнению Э.Б. Абдуллина, каждый из уроков музыки должен иметь определенное драматургическое решение, учитывающее особенности эмоционального воздействия на учащихся. К числу обязательных требований к проведению музыкального занятия относится:

- использование некой интродукции, или вступления, где обозначается вектор эмоциональной направленности всего урока;

- выстраивание композиции урока, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру музыкальных произведений, видов музыкальной деятельности учащихся, форм работы и т. д.;

– наличие эмоционально-эстетической кульминации урока, связанной со слушанием или исполнением самими учащимися яркого художественного произведения;

– наличие заранее продуманного завершения урока, основанного на использовании произведения определенного настроения и характера, логически завершающего его общую музыкальную композицию [1].

Метод размышления о музыке направлен на личностное, творчески индивидуальное освоение учащимися художественных духовных ценностей. Данный метод опирается в своей основе на реализацию идей развивающего и проблемного обучения. Его использование предусматривает отказ от усвоения учащимися «готовых» знаний, взамен которых предлагается определенная художественная проблема, рассчитанная на их самостоятельное решение (при поддержке со стороны учителя посредством наводящих вопросов, ассоциаций и пр.). Распространённым приемом размышлений о музыке является сравнение, – и не только потому, что его применение позволяет создавать ситуации, вызывающие у учащихся живой познавательный интерес. Сравнение – логическая операция, с которой начинается анализ музыки, а тот, в свою очередь, обуславливает потребность вслушивания в нее, необходимость следить за изменением и развитием музыкального образа, осознавать свои музыкальные впечатления, делать выводы. Все это создает благоприятную почву для развития познавательного интереса школьников к музыкальному искусству [26].

Метод музыкального обобщения нацелен на усвоение учащимися ключевых знаний, заключенных в содержании программы по музыке, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, и направленных на развитие музыкального мышления и осознанного отношения к восприятию музыки. Метод музыкального обобщения является методом, стимулирующим процесс музыкального обучения за счет активизации интеллектуального потенциала школьников. Его применение помогает учащимся убедиться в своей способности понимать музыку, самостоятельно, заинтересованно и увлеченно

размышлять о ней, находить в музыкальных сочинениях черты общности и различий и т.д. [26]. Реализация этого метода предполагает, согласно Э.Б. Абдуллину, ряд последовательных действий:

- активизацию музыкального и жизненного опыта школьников с целью введения в тему или углубления ее;
- ознакомление с новым знанием посредством четко поставленной учителем задачи, совместного решения ее с учащимися и формулирования ими самостоятельного вывода;
- закрепление знания в разных видах учебной деятельности школьника [1].

Метод творческих заданий направлен на активизацию процесса музыкально-эстетического воспитания школьников. Творческий процесс тренирует и развивает память, внимание, наблюдательность, мышление и интуицию, стимулирует познавательную активность и познавательный интерес учащихся. Процесс познания в атмосфере художественного творчества приобретает тем самым развивающий характер, поэтому на музыкальных занятиях важно создавать условия для активного выражения себя в творчестве каждому учащемуся, независимо от его индивидуальных возможностей. Школьники должны испытывать радость творчества, являющуюся источником ярких, положительных эмоций, поддерживающих интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности [22].

Сущность *метода моделирования художественно-творческого процесса* заключается в том, что учащиеся ставятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства. Реализация данного метода развивает художественное воображение и фантазию обучающихся, актуализирует их интеллектуальные возможности и музыкальный опыт, обогащает эмоциональную сферу, повышает познавательный интерес к музыке. При этом знания и аналитические навыки, самостоятельно приобретенные школьниками в процессе вживания в роль «композитора», становятся их

личностным духовным достоянием – основой индивидуального творческого подхода к слушанию музыки и пониманию музыкальных произведений [57].

К числу важнейших методов музыкального образования, способствующих развитию интеллектуальной активности и познавательного интереса учащихся, относится *метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста»*. Предложенный Б.В. Асафьевым [7] и взятый на вооружение его последователями (Н. Г. Гродзенской, Д. Б. Кабалевским, Э. Б. Абдуллиным и др.), он может быть использован, «начиная от восприятия и осознания малейших строительных элементов музыки вплоть до различения полной несхожести или, напротив, значительной близости творческих стилей разных композиторов». [1, с.232]. На музыкальных занятиях метод сравнения может выступать в различных модификациях, в том числе как метод идентификации (т. е. отождествления предметов, явлений, процессов, при котором происходит, например, узнавание знакомого музыкального произведения среди других), метод перекодирования, связанный с переводом содержания музыкального произведения в иную знаковую систему (к примеру, выражение музыкального образа средствами рисунка или пластическими средствами) и т.д. [1].

Метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне направлен на установление самых разнообразных связей между темами программы по музыке, конкретными музыкальными произведениями, формирующимися музыкальными умениями и навыками и т.д., что необходимо с точки зрения развития музыкально-художественных представлений учащихся, структурирования их в рамках единой стройной системы музыкальных знаний [26]. Этот метод может быть назван также методом перспективы и ретроспективы в процессе музыкального занятия, ряда уроков, всего процесса музыкального образования [1]. Активизация познавательного интереса учащихся происходит здесь в результате

приобщения к новым, более полным и глубоким, знаниям об изучаемом объекте.

Метод создания композиций имеет целью оптимизацию различных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, движение под музыку и т.д.) при исполнении на уроке того или иного музыкального произведения. Данный метод позволяет включить всех детей класса в активную музыкально-творческую деятельность, способствуя тем самым развитию их познавательного интереса и помогая всестороннему изучению музыкальных произведений. [20].

Метод создания художественного контекста направлен на развитие общей и музыкальной культуры учащихся путем расширения объема их ассоциативно-образных и художественных представлений за счет обращения к смежным видам искусства, общественным наукам (философии, истории), тем или иным жизненным ситуациям и т.д. Использование данного метода дает возможность представить музыку во всем богатстве ее разнообразных взаимосвязей с явлениями окружающего мира, понять специфику музыкального искусства, осознать его роль в широком культурно-историческом процессе и повседневной жизни людей. Как следствие этому – происходит активизация и интеллектуализация познавательного интереса учащихся [20].

Метод пластического интонирования заключается в условном «дирижировании» учащихся музыкальными произведениями с использованием соответствующей мимики и жестов, выражающих их непосредственное отношение к данной музыке. Этот метод весьма эффективен с точки зрения эмоционального погружения школьников в содержание материала урока и повышения их живой заинтересованности в музыкальных занятиях [16].

Таковы сложившиеся в педагогике музыкального образования основные специализированные методы, направленные на интенсификацию

процесса музыкально-эстетического воспитания школьников, повышение их познавательной активности и формирование мотивации к обучению на музыкальных занятиях.

1.3. Психолого-педагогические проблемы формирования мотивации к обучению у младших школьников в классе фортепиано

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. Обучение игре на любом музыкальном инструменте (в том числе и на фортепиано) основывается на непосредственном, бескорыстном интересе, который испытывает ученик в процессе занятий, и никакие дополнительные психологические мотивы не способны восполнить отсутствие данного интереса. «Интерес к познанию музыки, определяемый зачастую как музыкально-познавательный интерес, отличается от других разновидностей познавательного интереса, в первую очередь, именно тем, что выступает ведущим мотивом познавательной деятельности» [5, с.154]. Познавательный интерес – главный источник формирования мотивации. Это ценнейший мотив учения, черпающий «строительный материал» из внешнего мира» [7, с.76].

Огромный вклад в фортепианную педагогику с точки зрения развития интереса к процессу музыкальных занятий внесла А.Д. Артоболевская. Педагог индивидуально подбирала план работы для каждого обучающегося, и была убеждена, что недостаточное количество исполняемого материала, либо слишком большое количество времени, уделяемое одному музыкальному произведению, способствует потере интереса со стороны обучающегося, ученик начинает уставать, отключаться от занятия, тем самым утрачивая ритм, пульс занятия. Педагогике А.Д. Артоболевской свойственна смена элементов преподаваемых знаний, другими словами, последовательность не связанных между собой, на первый взгляд, элементов, которые преподносились параллельно, и к которым учитель по ходу занятия возвращался. Через какое-то время, эти отдельные элементы соединялись в единое целое и твердо усваивались обучающимся. Данный принцип называется принципом опережающей педагогики, о котором Артоболевская сказала: «Человек может быть больше чем он может... только надо всегда бежать впереди самого себя» [6, с.56]. Так же в педагогике Артоболевской имела место словесно-поэтическая подтекстовка, или, говоря современным языком, декламационный метод. Данный метод помогал ученикам в приобретении и осваивании новых пианистических навыков и умений. Педагогом бралось какое-либо несложное по своей форме музыкальное произведение, например, этюд, и на нем Анна Даниловна учила своих учеников живой и простой, как бы разговорной речи, осмысленному общению с музыкальным произведением. Также Артоболевская считала, что ученика обязательно нужно похвалить за выполнение какой-либо небольшой задачи, так как это послужит стимулом для постепенного роста в развитии ученика [60].

Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано невозможно без развития познавательного интереса. Можно сказать, что познавательный интерес – это основополагающий интерес, который содержит в себе функции и наиболее существенные особенности интереса, как психического

образования – его избирательный характер, единство объективного и субъективного [30].

Познавательные интересы вообще и учебно-познавательные интересы в частности (поскольку познавательная деятельность человека протекает чаще всего в условиях учебного процесса) имеют трехстороннюю структуру. В них различаются когнитивная (рациональная), эмоциональная и волевая (поведенческая) стороны [59].

Несмотря на то, что в познавательном интересе сочетаются проявления различных психических качеств, основу его составляют интеллектуальные процессы. Формирование мотивации учебной деятельности в детской музыкальной школе осуществляется через внешние воздействия. Исторически сложилось, что занятия по фортепиано проходят в индивидуальной форме обучения. Это способствует более качественному усвоению материала, более высокому уровню обратных связей и контролю качества усвоения, а также дает возможность индивидуального использования различных методов обучения, которые были бы невозможны при групповых занятиях [46].

Типовые рабочие программы по классу фортепиано для музыкальных школ нацелены на расширение музыкальных способностей школьников, воспитание образованных музыкантов, владеющих навыками игры на музыкальном инструменте и способных раскрыть содержание музыкального произведения. Однако существуют обстоятельства, тормозящие полноценное развитие учебной исполнительской деятельности учащихся, а также препятствующие формированию инициативности и самостоятельности. Чаще всего ученики класса фортепиано осваивают минимальный учебно-педагогический, хрестоматийный материал, что объясняется требованиями рабочих программ детской музыкальной школы, когда нужно тщательно выучить несколько пьес за определенный промежуток времени – четверть, полугодие, период подготовки к отчетному концерту.

Так как ребенку надоедает долгое время разучивать одну и ту же пьесу, то данное обстоятельство отрицательно сказывается на мотивации к обучению и тормозит темп развития ученика. Решением этой проблемы может быть эскизное прохождение музыкального материала, когда ученик может сыграть произведение по нотам, при этом понимая смысл произведения, его фразировку. При этом необязательно блестящее техническое воплощение музыкального материала, главное в эскизности изучения произведений – расширение музыкального репертуара, кругозора обучающегося [58]. Итогом работы становится этап, на котором обучающийся охватывает образно-поэтический замысел произведения и может воплотить этот замысел на инструменте.

Отметим также слишком большое внимание, уделяемое педагогами работе над развитием технических навыков учащихся, что нередко идет в ущерб развитию исполнительского и репертуарного кругозора, ведет к отставанию познавательной части обучения от практической [56]. Это происходит от того, что на решение художественных задач, развитие музыкального мышления фактически не остается времени. В результате – ограниченность репертуара ученика пьесами, отработанными до автоматизма и исполнение их без понимания образно-поэтического замысла и художественной сути музыкального произведения.

К сожалению, очень мало времени на уроках в детской музыкальной школе уделяется обучению учащихся подбору по слуху и импровизации. Между тем, данные виды творческого музицирования активизируют развитие музыкальных способностей юных пианистов – музыкально-слуховому представлению, ладовому чувству, музыкальной памяти, музыкальному мышлению и воображению [17]. Важно обеспечить такие условия формирования мотивации, которые были бы основой для способности ученика к самообучению, самообразованию и самосовершенствованию в будущем.

Общие аспекты и направленность преподавания фортепиано в детской музыкальной школе были уже рассмотрены нами ранее. Научно-теоретическое осмысление задачи исследования привело нас к заключению о том, что для успешного формирования мотивации к обучению в младших классах детской музыкальной школы необходим ряд определенных условий.

Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся. Согласно педагогическому словарю «активность личности» (от лат. *activus* – деятельный) – «деятельностное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении» [29]. Активность познавательная определяется как «деятельностное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями»; как «свойство личности учащегося, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [29].

Активизация учебно-познавательной деятельности характеризуется поисковой направленностью в обучении; стремлением удовлетворить познавательный интерес; успешным протеканием деятельности, эмоциональным подъемом.

В педагогической практике существуют разнообразные пути активизации познавательной деятельности, основными среди них являются: разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор такого их сочетания, которое наилучшим образом стимулирует самостоятельность и активность обучающихся.

Наилучший активизирующий эффект на занятиях фортепиано дают следующие методы: применение смежных видов искусства, что повышает

эмоциональность уроков, делает их содержательнее, разнообразнее, занимательнее; использование исторических сведений, сообщения о происхождении жанров музыки, композиторах и т. д.; обсуждение с обучающимся изучаемого материала, беседы о музыке; метод исполнительского показа; участие в концертах, конкурсах; благоприятные взаимоотношения учителя с обучающимся [8].

Согласно наблюдениям, авторитет педагога растет в глазах 6-7-летнего ребенка, когда «учитель разговаривает с ним, как с равным, рассуждает сам, и серьезно выслушивает его рассуждения» [34, с.77]. В этом случае «ученик испытывает доверие к учителю и у него появляется чувство ответственности, стремление оправдать это доверие.<...>Так создается почва для того, чтобы заинтересовать ученика музыкальными уроками» [34, с.78].

Формирование познавательного интереса к обучению.

Интерес должен быть главным стимулом ребенка в предвкушении урока музыки и в его процессе. Очень хорошо по этому поводу высказывался советский педагог и психолог Ш.А. Амонашвили: «Каждый ребенок на уроке должен быть охвачен чувством ожидания чего-то интересного, захватывающего, нового. Он должен радоваться трудностям познания, чувствуя, что рядом есть педагог, который немедленно придет ему на помощь» [4, с.56].

Познавательный интерес – это лучшее побуждение к обучению исполнительскому мастерству. Если у ребенка возник интерес к фортепиано, ученик сделает больше, чем ожидает от него педагог, за меньший промежуток времени. Найти рычаги для того, чтобы вызвать интерес ребенка к игре на фортепиано – это и есть лучший педагогический прием в решении данных задач. Важно добиться, подчеркивает Е.М. Тимакин, «чтобы труд доставлял радость, а время занятий проходило незаметно» [54, с.85].

Сделать это можно лишь при одном условии: если на основе знания индивидуально-личностных и возрастных особенностей ученика «наполнить

процесс разучивания осмысленными, интересными и доступными ученику заданиями» [54,с.91].

Таким образом, уже в начале фортепианного обучения большую значимость имеет проблема управления музыкально-познавательными интересами учащихся за счет активизации интеллектуальных механизмов их психики, включающих способность детей к осознанию и анализу конкретных исполнительских задач и путей их реализации. Многое зависит здесь от уровня одаренности ребенка: чем выше этот уровень, тем меньше нуждается ученик в «подсказках» педагога в виде исполнительского показа [28]. Саму идею подражания как такового это не отменяет, однако привносит в ее реализацию необходимую гибкость, когда педагог «добивается лишь того, чтобы ученик схватил и по-своему воспроизвел какие-то черты показанного ему...» [55, с.45].

Если же педагог продолжает настаивать на копировании предложенного ученику, это приводит к «натаскиванию», которое способно подавить индивидуальность ученика и «приводит к замене живого сердца и ума ученика звукокопией сердца и ума учителя», и, как следствие, – к затуханию познавательного интереса [54]. А.Д. Артоболевская также была убеждена, что наибольшим достоинством педагога является способность к раскрытию личности ученика, не диктуя при этом свою волю и индивидуальность, и не делая образец для подражания. Такое педагогическое общение получило название «педагогика дальних результатов», поскольку эта педагогика формирует не только музыканта-исполнителя, но и личность, тем самым формируя общество в целом.

В процессе индивидуального обучения игре на фортепиано учитель и ученик должны быть партнерами, обсуждать вместе решение исполнительской задачи, пробовать разные способы исполнения. Ученик должен иметь право на высказывание своего мнения, на ответ, на возражение и на вопросы [35].

Начало процесса интеллектуализации музыкальных занятий также является очень важным этапом в формировании мотивации к обучению. Это означает переход от игровой деятельности детей дошкольного возраста к учебной деятельности младших школьников. Сохраняя живую связь с возрастившим его миром раннего детства, ребенок в 7-8 лет способен в то же время проявлять сознательное отношение к окружающей его действительности и к своим занятиям музыкой [11]. Именно в этот момент в системе детской музыкальной школы изменяется содержание формы учебной работы. Преобладание игровой направленности в обучении постепенно уменьшается, изменяется содержание учебного материала. В классе теории музыки и сольфеджио начинается детальное изучение нотной грамоты, в классе музыкального инструмента (фортепиано) игра по слуху уступает свое место игре по нотам.

Характер взаимодействия учителя и обучающегося при индивидуальном обучении игре на фортепиано позволяет реализовать возможные пути активизации мотивации к обучению младших школьников. Особое значение при этом имеют условия для активизации мотивационной сферы при занятиях в классе фортепиано.

Выводы по 1 главе

Мотивация – широкое и многогранное понятие, являющееся предметом изучения различных наук (социологии, философии, педагогики, психологии и т. д.). В широком смысле мотив – это то, что стимулирует, побуждает человека к какой-либо деятельности.

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 (С.С.Занюк), 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.).

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

Во-первых, интерес к предмету. Увлечение является высшей степенью интереса.

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

В-третьих, принуждение. Зачастую, когда взрослые заставляют ребенка учиться, это поддерживается страхом наказания или соблазном награды [21].

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

-непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях;

-перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания в целом и учебного предмета в частности;

-интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания [38].

Таким образом, мотивация личности представляет собой сложный социально-психологический феномен – основу внутренней активности человека в различных сферах жизнедеятельности, определяющей достигнутые им результаты [12].

Формирование мотивации к обучению игре на фортепиано невозможно без развития познавательного интереса. Можно сказать, что познавательный интерес – это основополагающий интерес, который содержит в себе функции и наиболее существенные особенности интереса, как психического образования – его избирательный характер, единство объективного и субъективного.

Формирование мотивации учебной деятельности в детской музыкальной школе осуществляется через внешние воздействия. Исторически сложилось, что занятия по фортепиано проходят в индивидуальной форме обучения. Это способствует более качественному усвоению материала, более высокому уровню обратных связей и контролю качества усвоения, а также дает возможность индивидуального использования различных методов обучения, которые были бы невозможны при групповых занятиях [36].

Для успешного формирования мотивации к обучению в младших классах детской музыкальной школы необходимы следующие условия:

- Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- Формирование познавательного интереса к обучению.

Начало процесса интеллектуализации музыкальных занятий также является очень важным этапом в формировании мотивации к обучению. Это означает переход от игровой деятельности детей дошкольного возраста к учебной деятельности младших школьников.

К числу факторов, способствующих формированию мотивации к обучению на уроках музыки относят:

1. создание ситуации успеха,
2. поддержание положительного микроклимата в ученическом коллективе

3. правильный выбор стиля педагогического общения учителя.

Стиль педагогического общения может способствовать развитию учебно-познавательного интереса учащихся в том случае, если он будет:

1. спокойно-доброжелательным, уважительным по отношению к субъекту усвоения знаний;
2. характеризующимся наличием эмпатии;
3. основанным на постоянном внимании к мыслительному процессу учащихся;
4. содержащим элементы рефлексии.

Важнейшими средствами формирования мотивации к обучению являются разнообразные **методы обучения**. Согласно концепции И. Я. Лернера – М.Н. Скаткина, существуют следующие методы:

6. объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)
7. репродуктивный;
8. проблемного изложения;
9. частично-поисковый (эвристический);
10. исследовательский.

Что касается проведения школьных уроков музыки, то наряду с общепедагогическими методами развития познавательной активности и формирования мотивации к обучению у учащихся в педагогике музыкального образования сформировался ряд собственных *специализированных* методов. К числу таковых относятся:

1. метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко);
2. метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин);
3. метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский);
4. метод музыкального обобщения (Д.Б. Кабалевский);
5. метод творческих заданий (Л.Г. Дмитриева);
6. метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр);

7. метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста» (Б.В. Асафьев);

8. метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне (Д.Б. Кабалевский);

9. метод создания композиций (Л.В. Горюнова);

10. метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова);

11. метод пластического интонирования (Т.Е. Вендрова).

Таковы сложившиеся в педагогике музыкального образования основные специализированные методы, направленные на интенсификацию процесса музыкально-эстетического воспитания школьников, повышение их познавательной активности и формирование мотивации к обучению на музыкальных занятиях.

ГЛАВА II ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ИСКУССТВ.

2.1. Диагностический инструментарий для формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ

Опытно-поисковая работа по формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников по классу фортепиано в условиях ДМШ проводилась на базе МБУК ДО «Екатеринбургская детская музыкальная школа №12 им. С.С. Прокофьева» в классе специального инструмента фортепиано, в условиях 7 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 младших школьников в ДМШ;

– формирующий, на котором внедрялся и апробировался комплекс условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ;

– контрольный, на котором проводился итоговый урок по специальному инструменту с целью определения эффективности комплекса условий формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

Общее количество учащихся, участвующих в опытно-поисковой работе составило 3 человека, в возрасте 6-9 лет.

В настоящем исследовании мы будем описывать формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ одного из трех учеников, так как результаты двух других учащихся повторяют положительную динамику.

Так как формирование мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ включает в себя комплекс педагогических методов и специальные методы обучения, в настоящем исследовании были определены следующие критерии оценки сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ:

1. Сформированность познавательных мотивов;
2. Сформированность внутренних мотивов.

Показателями выделенных критериев оценки сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ являются:

По 1 критерию:

1. Интенсивность и частота вопросов, касающихся изучаемого предмета;
2. Уровень концентрации внимания на изучаемом предмете;
3. Интенсивность и качество самостоятельной работы над музыкальным произведением.

По 2 критерию:

1. Сформированность интереса к поиску способа решения исполнительской задачи;
2. Сформированность интереса к процессу решения исполнительской задачи;
3. Сформированность интереса к исполнительскому результату.

Сформированность познавательных мотивов обучения игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ включает 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 отражает стремление

обучающихся к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование навыков игры на фортепиано.

Сформированность внутренних мотивов включает 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 младших школьников в ДМШ: низкий, средний, высокий.

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

Низкий уровень – ученик по ходу занятия не задает вопросов, не советуется с преподавателем по поводу интерпретации и исполнения музыкального произведения, не идет на диалог с учителем в беседах о музыке, отвечает на вопросы односложно, шаблонно, без проявления индивидуальности в ответах; внимание ученика рассеянно, не концентрируется на словах педагога, в результате чего играет с теми же ошибками, без положительной динамики; у обучающегося отсутствует желание выполнять задания самостоятельно, т.е. ученик не работает за инструментом дома самостоятельно, не выполняет домашние задания, заданные педагогом, а значит его работа ему неинтересна и не подкрепляется волевыми и интеллектуальными усилиями;

Средний уровень – ученик участвует в диалоге о музыке с преподавателем по мере надобности, но не проявляет должной активности по своему желанию, задает вопросы только после наводящих вопросов преподавателя о музыке, но стремление к более глубоким знаниям о музыкальном произведении, к усовершенствованию технических навыков игры на фортепиано – отсутствует; особых умственных усилий для внимательности не проявляет, играет с ошибками в аппликатуре и нотах,

однако после вмешательства педагога присутствует положительная динамика; предпочитает поисковый характер деятельности, не всегда склонен к выполнению заданий самостоятельно, частично выполняет домашние задания, данные педагогом, но особых усилий и интереса к предложенной работе не проявляет.

Высокий уровень – ученик отличается самостоятельным активным поиском ответа на поставленный педагогом вопрос, а также самостоятельно ищет информацию об интересующей его области; обучающийся на уроке максимально сосредоточен, старается выполнять каждое замечание, данное педагогом; активно проявляет инициативу и самостоятельность в поиске решения исполнительской задачи, усердно работает над совершенствованием технических навыков игры на фортепиано, самостоятельно разбирает произведения, которые не проходит в музыкальной школе с педагогом.

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

Низкий уровень – обучающийся не ищет вариантов своей интерпретации музыкального произведения, интонируя и выполняя фразировку так, как сказал педагог, в работе над техникой также не проявляет активности в выборе способа преодоления тех или иных технических сложностей, играя либо «как получится», либо при разучивании технически сложного места применяя лишь один метод; ученик не может разучивать произведение длительный промежуток времени, это занятие ему быстро надоедает, у обучающегося отсутствует интерес к разбору и «выгрыванию» произведения, ученик стремится поскорее закончить занятие; обучающийся не прилагает должных усилий для качественного овладения музыкальным произведением, играет технически неточно, плохо интонируя, участвует в концертах только по мере надобности, то есть либо в отчетных академических концертах, необходимых для аттестации, либо под давлением учителя;

Средний уровень – ученик обсуждает с педагогом пути решения исполнительской задачи, редко предлагает свои варианты, соглашается со всем, что предлагает педагог, в работе над техникой ищет различные варианты освоения технически сложных пассажей, но не доходит до совершенного исполнения технически сложных мест; занимается музыкальным произведением без энтузиазма, но внимательно, стараясь устранять замечания педагога; проявляет инициативу к участию в концертах, но не стремится к участию в конкурсах;

Высокий уровень – ученик живо интересуется разными вариантами интерпретации музыкального произведения, самостоятельно прослушивает различные варианты его исполнения, стремится найти наилучший способ звучания произведения, в работе над техникой дотошен, использует различные методы работы над технически сложными местами; обучающийся длительный промежуток времени способен работать над произведением, замечая и устраняя малейшие недочеты, художественного и технического характера; стремится выступать на сцене, участвовать в конкурсах и концертах.

Методами замера сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ были **анкетирование** и **творческая задача**. Педагог должен был оценить сформированность мотивации к обучению игре на фортепиано и выполнение требований учащимися.

На начальном прослушивании был зафиксирован следующий уровень сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

Методом замера сформированности интереса к поиску способа решения исполнительской задачи было анкетирование. С вопросами, заданными в анкете, можно ознакомиться в приложении 1.

Методом замера сформированности интереса к процессу решения исполнительской задачи было анкетирование. С вопросами, заданными в анкете, также можно ознакомиться в приложении 2.

Методом замера сформированности интереса к исполнительскому результату была творческая задача. 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.

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

Результаты диагностики, проведенной на *констатирующем этапе* опытно-поисковой работы, приведены в таблице №1.

Таблица 1

Результаты диагностики констатирующего этапа

| Ученик | Интенсивность вопросов | Уровень концентрации внимания | Качество самостоятельной работы | Интерес к поиску способа реш. исп. задачи | Интерес к процессу реш. исп. задачи | Интерес к исп. результату |
|-------------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Казаков Александр | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Смирнова Ксения | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Туманов Андрей | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |

По результатам начальной диагностики можно сделать следующее

закключение:

- ни один из учащихся не показал высокий уровень сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано;
- сложностью для всех учащихся является процесс решения исполнительской задачи;
- ученики не заинтересованы в достижении исполнительских результатов;
- качество самостоятельной работы наиболее сформировано только у одного ученика;
- концентрация внимания сформирована у всех учеников;
- интенсивность вопросов наиболее сформирована только у одного ученика;
- интерес к поиску способа решения исполнительской задачи сформирован у большинства учеников.

2.2. Условия формирования мотивации обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

Комплекс методов по формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников был реализован на занятиях по специальному инструменту фортепиано на начальном этапе обучения в ДМШ.

На данном этапе, задачей педагога по специальному инструменту, является 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 в классе «Специальный инструмент. Фортепиано» происходит в порядке индивидуальных занятий. В связи с этим, такая форма

обучения имеет ряд особенностей: индивидуальный подход к каждому ученику, выбор репертуара, соответствующий возрасту, решение индивидуальных педагогических задач.

Для проведения опытно-поисковой работы были определены следующие условия формирования мотивации к игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ:

– занятия будут построены в опоре на следующие педагогические принципы: активизация учебно-познавательной деятельности; диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочное оценивание;

– в занятия будут включены специальные методы обучения: исполнительского показа, утрированного показа, разрушения;

– в процесс обучения будут включены все его субъекты: ребенок-педагог-родитель.

Построение занятий в опоре на педагогические принципы активизации учебно-познавательной деятельности; диалогической направленности во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочного оценивания.

Активизация учебно-познавательной деятельности заключается в формировании у обучающегося более глубоких мотивов, вызывающих желание действовать активно, осваивать игру на музыкальном инструменте, преодолевая неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Активизация учебно-познавательной деятельности характеризуется поисковой направленностью в обучении; стремлением удовлетворить познавательный интерес; успешным протеканием деятельности, эмоциональным подъемом. В ходе практической деятельности были выделены 2 группы методов стимулирования учебно-познавательной деятельности:

1. Методы эмоционального стимулирования. Практическая деятельность показала, что для успешности данной формы работы

необходимо создание на уроке «атмосферы ожидания чуда». С этой целью на уроке читались стихи о музыке, рассказывались интересные факты из биографии композиторов. При этом необходимо, чтобы обучающийся чувствовал эмоциональную открытость учителя и его заинтересованность в теме урока, так как целью любой беседы о музыке является эмоциональное погружение в услышанное, сопереживание и переживание того или иного музыкального произведения. В результате ребенок обращается к своему собственному «я», в дальнейшем стремясь интерпретировать играемую им музыку по-своему. Следует подчеркнуть, что для успешного воплощения данного метода были использованы видео- и аудиозаписи музыкальных произведений.

2. Музыкальная игра. Учитывая возрастные особенности детей (6-9 лет), можно сделать вывод, что игра является одной из основных форм развития познавательного интереса младших школьников, так как именно в игре дети с младенчества привыкли осваивать окружающий мир и проявлять свое отношение к нему. Обучающимся предлагалось досочинить фрагмент мелодии, сочинить свою мелодию на заданную педагогом тему, угадать композитора по фрагменту, проигранному преподавателем, угадать настроение и образ музыки по проигранному преподавателем произведению, либо его фрагменту. Если ученик угадывает, то наступает его очередь загадывать музыкальную загадку преподавателю. Данный метод развивает навыки ассоциативного мышления в музыке, а также музыкальный кругозор обучающегося, умение ориентироваться в стилях музыки, а так же способствует активизации познавательной деятельности, так как у ребенка возникает потребность в новых знаниях о музыке.

Данные виды творческого музицирования активизируют развитие музыкальных способностей юных пианистов: музыкально-слухового представления, ладового чувства, музыкальной памяти, музыкального мышления и воображения. Важно обеспечить такие условия формирования

мотивации, которые были бы основой для способности ученика к самообучению, самообразованию и самосовершенствованию в будущем.

Начало процесса интеллектуализации музыкальных занятий также является очень важным этапом в формировании мотивации к обучению. Это означает переход от игровой деятельности детей дошкольного возраста к учебной деятельности младших школьников. Сохраняя живую связь с возрастившим его миром раннего детства, ребенок в 7-8 лет способен в то же время проявлять сознательное отношение к окружающей его действительности и к своим занятиям музыкой. Именно в этот момент в системе детской музыкальной школы изменяется содержание формы учебной работы. Преобладание игровой направленности в обучении постепенно уменьшается, изменяется содержание учебного материала. В классе теории музыки и сольфеджио начинается детальное изучение нотной грамоты, в классе музыкального инструмента (фортепиано) игра по слуху уступает свое место игре по нотам.

Диалогическая направленность во взаимоотношениях преподавателя и учащегося. Исходя из опыта практической деятельности, самым плодотворным является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Ученик и педагог вместе ищут способ решения исполнительской задачи, обучающийся делится своими ассоциациями и образами, возникшими в процессе разучивания музыкального произведения, предлагает свои варианты интерпретации музыкального произведения. Педагог в свою очередь способен к эмпатии, может поставить себя на место ученика, прислушаться к его словам, не прибегая к «натаскиванию». Также эффективен стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, которое является важнейшим стимулятором дальнейшей совместной трудовой деятельности, а также плодотворности и развития взаимоотношений педагога и ученика. Однако стоит заметить, что дружественность, как и всякая педагогическая установка должна иметь меру и быть педагогически целесообразной.

В процессе индивидуального обучения игре на фортепиано учитель и ученик должны быть партнерами, обсуждать вместе решение исполнительской задачи, пробовать разные способы исполнения. Ученик должен иметь право на высказывание своего мнения, на ответ, на возражение и на вопросы. Если же педагог продолжает настаивать на копировании предложенного ученику, это приводит к «натаскиванию», которое способно подавить индивидуальность ученика и «приводит к замене живого сердца и ума ученика звукокопией сердца и ума учителя», и, как следствие, – к затуханию познавательного интереса [9].

Согласно наблюдениям, авторитет педагога растет в глазах 6-7-летнего ребенка, когда «учитель разговаривает с ним, как с равным, рассуждает сам, и серьезно выслушивает его рассуждения» [2, с.165]. В этом случае «ученик испытывает доверие к учителю и у него появляется чувство ответственности, стремление оправдать это доверие.<...>Так создается почва для того, чтобы заинтересовать ученика музыкальными уроками» [3, с.174].

Безотметочное оценивание. В современных музыкальных школах применяется 10-балльная шкала оценивания обучающихся. Однако для того, чтобы в младших классах уровень познавательной активности не снижался из-за получения более низких, или наоборот высоких отметок, будет эффективен метод безотметочного оценивания. В младших классах ДМШ ребенок только учится воспринимать музыку, делает первые шаги в исполнительском плане. Более того, у каждого ребенка эти процессы происходят в индивидуальном темпе, на индивидуальном уровне. Поэтому очень сложно оценить музыкальный опыт учащихся младших классов, их мысли о музыке и отношение к ней по 10-балльной шкале. Однако, у детей 7-8 лет очень сильна потребность в том, чтобы их труд был оценен, и для этого в младших классах при безотметочном оценивании формулируют словесную оценку успеха: «Молодец!», «Хорошо!», «У тебя все получится!», «Разговор «по-секрету»!».

Также можно использовать прием «Составь слово». За успехи на уроке фортепиано ребенок каждый раз получает по одной или больше букв, в зависимости от результата урока, и затем собирают слово. Слова могут быть такие: «Умница!», «Отлично!», «Хорошо!».

Также эффективен прием взаимопроверки. В конце урока, следующий пришедший обучающийся слушает исполнение предыдущего и говорит свое мнение об услышанном. Далее они меняются местами. Такой прием формирует не только концертные навыки исполнения, так как имитирует исполнение произведения в зале при слушателях, но и умение контролировать свои действия в момент волнения.

Включение в занятия специальных методов обучения: исполнительского показа, утрированного показа, разрушения. Метод исполнительского показа необходим для начального этапа работы над музыкальным произведением. Суть данного метода заключается в исполнении преподавателем музыкальных произведений – целиком или фрагментарно, входящих в репертуар ученика или близких ему по стилю и художественно-образному содержанию – с определенной педагогической целью. Формы показа и удельный вес его использования в учебном процессе различаются в зависимости от того, какие конкретные учебно-воспитательные задачи ставит перед собой педагог, каков уровень музыкального и пианистического развития ученика и, наконец, на какой стадии – предварительного ознакомления, разбора, «выгрывания» или концертной готовности – находится работа над музыкальным произведением.

Без сомнения, задача помочь учащемуся составить целостное впечатление о произведении, пробудить у него живой эмоциональный отклик, пробудить познавательный интерес - является для пианиста-педагога одной из главных. Метод исполнительского показа используется до начала совместной работы над музыкальным произведением с начинающими 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. При дальнейшей работе над произведением метод исполнительского показа видоизменяется. Исполнение целиком уступает место его фрагментарному исполнению, целью которого является преодоление определенных исполнительских трудностей.

Применяя метод исполнительского показа, следует учитывать возрастные особенности учащихся и уровень их музыкальной и пианистической подготовки, иначе говоря – показывая тот или иной фрагмент музыкального произведения, необходимо помнить об индивидуальном подходе к ученику и избегать таких параметров исполнения (например, необоснованно быстрых, виртуозных темпов), которые на данный момент пока недоступны ему ни с точки зрения адекватного восприятия, ни в плане уровня владения инструментом. В противном случае попытка воспроизвести то, что выходит за рамки индивидуальных возможностей, может привести к нежелательным результатам и не только ухудшить качество ученического исполнения, но и подорвать веру ученика в свои силы, ослабить его познавательную активность и интерес к работе [кременштейн].

Метод утрированного показа применяется в качестве «отрицательного» показа, как не следует играть. Данный метод позволяет заострить исполнительские проблемы, стоящие перед учеником. В то же время злоупотреблять «отрицательным» показом нельзя, его доля в общем объеме исполнительского показа должна быть 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 можно использовать при неправильном интонировании, неритмичной игре, и других исполнительских проблемах.

Метод разрушения помогает выявить значимость того или иного средства художественной выразительности. Таким образом, чтобы подчеркнуть значимость штрихов, динамических оттенков, пауз, темпа,

преподаватель проигрывает музыкальное произведение, не учитывая какой-либо из этих факторов. Например, чтобы продемонстрировать ребенку важность интонирования как средства музыкальной выразительности, произведение исполняется педагогом без каких-либо динамических оттенков.

Включение в процесс обучения всех его субъектов: ребенок-педагог-родитель. Родители и педагоги являются партнерами в обучении детей, поэтому важно, чтобы формирование мотивации к обучению игре на фортепиано происходило не только в стенах музыкальной школы, но и дома, со стороны родителей. Для наиболее плодотворного взаимодействия родителей и педагогов был создан репертуарный план-памятка. Репертуарный план-памятка составлен индивидуально для каждого класса ДМШ, с произведениями, соответствующими возрасту обучающихся. В нем содержится информация об изучаемых в данном учебном году музыкальных произведениях, истории их создания, композиторах. Репертуарный план-памятка выдается раз в 3 года на руки родителям, которые после ознакомления с информацией, данной в плане-памятке, должны поделиться ею с ребенком. В репертуарном плане-памятке освещены основные композиторы, произведения которого изучаются ребенком на протяжении 3-х лет обучения. Например, если в данный момент обучающийся разучивает Мазурку Гречанинова, родитель находит информацию о композиторе в плане-памятке, и преподносит ее ребенку. Таким образом, владея сведениями об эпохе, композиторе, о самом музыкальном произведении, мотивация к разучиванию данной пьесы у обучающегося повысится. С содержанием репертуарного плана-памятки можно ознакомиться в приложении 3.

Подводя итог формирующего этапа можно отметить, что подобранный и систематизированный комплекс методов формирования мотивации к обучению игре на фортепиано помог ученикам повысить уровень сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано в младших классах ДМШ.

2.3. Итоговый этап формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ

Опытно-поисковая работа проводилась с учащимися музыкальной школы МБУК ДО «ЕДМШ №12» им. С.С. Прокофьева в возрасте 6-9 лет:

1. Казаков Александр;
2. Смирнова Ксения;
3. Туманов Андрей.

Дети являются учащимися 1-3 классов музыкальной школы. В исследовании рассматриваются обучающиеся младшего школьного возраста как без навыка игры на фортепиано, так и владеющих музыкальными знаниями и фортепианной техникой, соответствующей исследуемому возрасту. Сроки проведения опытно-поисковой работы: с сентября 2018 года по апрель 2019 года.

Диагностика проводилась дважды: на констатирующем и на итоговом этапах. Оценка проводилась по трехбалльной шкале: 1 балл соответствует низкому, 2 балла – среднему, 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.

На *формирующем этапе* опытно-поисковой работы с обучающимися проводилась работа с использованием комплекса методов и приемов, описанных в разделе 2.2 настоящей работы.

В течение данного периода велась работа по подготовке ряда произведений:

Казаков Александр: А.Гречанинов – Мазурка, Л. Моцарт – Менуэт, К.Черни – Этюд № 16, П.И. Чайковский – Старинная французская песенка.

Смирнова Ксения: Р. Шуман – Первая утрата, И.С.Бах – Прелюдия до-

мажор, Д. Кабалевский – Клоуны, П.И. Чайковский – Вальс, Черни-Гермер – Этюд №28.

Туманов Андрей: 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-поисковой работы. Гаммы, арпеджио и этюды исполнялись на технических срезах (зачетах). Также все обучающиеся принимали участие в школьных концертах.

На *итоговом этапе* опытно-поисковой работы была проведена итоговая диагностика по тем же критериям и показателям оценивания, что и на констатирующем этапе.

Результаты диагностики, проведенной на *констатирующем этапе* опытно-поисковой работы, приведены в таблице №2.

Таблица 2

Результаты диагностики контрольного этапа

| Ученик | Интенсивность вопросов | Уровень концентрации внимания | Качество самостоятельной работы | Интерес к поиску способа реш. исп. задачи | Интерес к процессу реш. исп. задачи | Интерес к исп. результату |
|-------------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Казаков Александр | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Смирнова Ксения | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Туманов Андрей | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |

Проведенная итоговая диагностика показала следующее:

- за период проведения опытно-поисковой работы никто из учеников не достиг высокого уровня сформированности мотивации обучению игре на фортепиано, однако диагностирована положительная динамика. Есть показатели близкие к среднему, например Казаков Александр и Смирнова Ксения.
- у большинства учеников уровень качества самостоятельной работы стал выше, что также говорит о положительной динамике.

Сопоставительные результаты начальной и итоговой диагностики по средним арифметическим значениям баллов приведены в таблице №3.

Таблица 3

Результаты сопоставления диагностик констатирующего и контрольного этапов

| Ученик | Начальная диагностика (%) | Итоговая диагностика (%) | Прирост качества (%) |
|-------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------|
| Казаков Александр | 50 | 61,1 | 11,1 |
| Смирнова Ксения | 50 | 55,5 | 5,5 |
| Туманов Андрей | 44,4 | 55,5 | 11,1 |

Результаты сопоставительного анализа начальной и итоговой диагностики наглядно демонстрируют, что по всем указанным показателям имеется прирост качества. Это позволяет прийти к выводу о том, что применяемый комплекс методов оказался эффективным для успешного формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ.

Заключение

Результаты опытно-поисковой работы подтвердили выдвинутую нами гипотезу, позволив сделать следующие выводы:

1. Анализ литературы по теме исследования выявил недостаток методической литературы по первоначальному формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ. Успешность формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у юного музыканта зависит от правильности выбора методов по обучению игре на фортепиано, характера взаимодействия учителя и ученика, а так же от уровня интеграции в образовательный процесс родителей обучающегося. Проанализировав литературу по теме исследования, связанную с обучением игре на фортепиано, мы не обнаружили понятие «формирование мотивации к обучению». В связи с этим, мы обратились к методической литературе, и обозначили данное понятие, как общее название средств, методов, процессов для побуждения учащихся к обучению, улучшения эффективности их учебно-познавательной деятельности, перевода учащихся с отрицательного отношения к обучению к зрелым формам положительного – действенному осознанному и ответственному.

2. Анализ литературы по теме исследования помог нам выявить сложившиеся в педагогике музыкального образования основные специализированные методы и средства, направленные на интенсификацию процесса музыкально-эстетического воспитания школьников, повышение их познавательной активности и формирование мотивации к обучению на музыкальных занятиях. Важнейшими средствами формирования мотивации к обучению на музыкальных занятиях являются: создание ситуации успеха, поддержание положительного микроклимата в ученическом коллективе, правильный выбор стиля педагогического общения учителя.

Важнейшими средствами формирования мотивации к обучению являются разнообразные **методы обучения**. Согласно концепции И. Я. Лернера – М.Н. Скаткина, существуют следующие методы:

11. объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)
12. репродуктивный;
13. проблемного изложения;
14. частично-поисковый (эвристический);
15. исследовательский.

Что касается проведения школьных уроков музыки, то наряду с общепедагогическими методами развития познавательной активности и формирования мотивации к обучению у учащихся в педагогике музыкального образования сформировался ряд собственных *специализированных* методов. К числу таковых относятся:

1. метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко);
2. метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин);
3. метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский);
4. метод музыкального обобщения (Д.Б. Кабалевский);
5. метод творческих заданий (Л.Г. Дмитриева);
6. метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр);
7. метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста» (Б.В. Асафьев);
8. метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне (Д.Б. Кабалевский);
9. метод создания композиций (Л.В. Горюнова);
10. метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова);
11. метод пластического интонирования (Т.Е. Вендрова).

3. Анализ литературы по теме исследования помог нам выявить такие психолого-педагогические проблемы формирования мотивации к

обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ, как отсутствие осознанной мотивации для учебы, объясняемую возрастом; недостаточная сформированность познавательного интереса, как основного фактора мотивации к обучению игре на фортепиано; долгое разучивание одной и той же пьесы; слишком большое внимание, уделяемое педагогами работе над развитием технических навыков учащихся, что нередко идет в ущерб развитию исполнительского и репертуарного кругозора, ведет к отставанию познавательной части обучения от практической; слишком малое количество времени на уроках в детской музыкальной школе, уделяемое обучению учащихся подбору по слуху и импровизации.

4. В настоящем исследовании были определены следующие критерии оценки сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ:

1. Сформированность познавательных мотивов;
2. Сформированность внутренних мотивов.

Показателями выделенных критериев оценки сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ являются:

По 1 критерию:

1. Интенсивность и частота вопросов, касающихся изучаемого предмета;
2. Уровень концентрации внимания на изучаемом предмете;
3. Интенсивность и качество самостоятельной работы над музыкальным произведением.

По 2 критерию:

1. Сформированность интереса к поиску способа решения исполнительской задачи;
2. Сформированность интереса к процессу решения исполнительской задачи;

3. Сформированность интереса к исполнительскому результату.

Сформированность познавательных мотивов обучения игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ включает 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 отражает стремление обучающихся к самообразованию, направленность на самостоятельное совершенствование навыков игры на фортепиано.

Сформированность внутренних мотивов включает 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 младших школьников в ДМШ: низкий, средний, высокий.

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

Низкий уровень – ученик по ходу занятия не задает вопросов, не советуется с преподавателем по поводу интерпретации и исполнения музыкального произведения, не идет на диалог с учителем в беседах о музыке, отвечает на вопросы односложно, шаблонно, без проявления индивидуальности в ответах; внимание ученика рассеянно, не концентрируется на словах педагога, в результате чего играет с теми же ошибками, без положительной динамики; у обучающегося отсутствует желание выполнять задания самостоятельно, т.е. ученик не работает за инструментом дома самостоятельно, не выполняет домашние задания,

заданные педагогом, а значит его работа ему неинтересна и не подкрепляется волевыми и интеллектуальными усилиями;

Средний уровень – ученик участвует в диалоге о музыке с преподавателем по мере надобности, но не проявляет должной активности по своему желанию, задает вопросы только после наводящих вопросов преподавателя о музыке, но стремление к более глубоким знаниям о музыкальном произведении, к усовершенствованию технических навыков игры на фортепиано – отсутствует; особых умственных усилий для внимательности не проявляет, играет с ошибками в аппликатуре и нотах, однако после вмешательства педагога присутствует положительная динамика; предпочитает поисковый характер деятельности, не всегда склонен к выполнению заданий самостоятельно, частично выполняет домашние задания, данные педагогом, но особых усилий и интереса к предложенной работе не проявляет.

Высокий уровень – ученик отличается самостоятельным активным поиском ответа на поставленный педагогом вопрос, а также самостоятельно ищет информацию об интересующей его области; обучающийся на уроке максимально сосредоточен, старается выполнять каждое замечание, данное педагогом; активно проявляет инициативу и самостоятельность в поиске решения исполнительской задачи, усердно работает над совершенствованием технических навыков игры на фортепиано, самостоятельно разбирает произведения, которые не проходит в музыкальной школе с педагогом.

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

Низкий уровень – обучающийся не ищет вариантов своей интерпретации музыкального произведения, интонируя и выполняя фразировку так, как сказал педагог, в работе над техникой также не проявляет активности в выборе способа преодоления тех или иных технических сложностей, играя либо «как получится», либо при разучивании технически сложного места применяя лишь один метод; ученик не может

разучивать произведение длительный промежуток времени, это занятие ему быстро надоедает, у обучающегося отсутствует интерес к разбору и «выгрыванию» произведения, ученик стремится поскорее закончить занятие; обучающийся не прилагает должных усилий для качественного овладения музыкальным произведением, играет технически неточно, плохо интонируя, участвует в концертах только по мере надобности, то есть либо в отчетных академических концертах, необходимых для аттестации, либо под давлением учителя;

Средний уровень – ученик обсуждает с педагогом пути решения исполнительской задачи, редко предлагает свои варианты, соглашается со всем, что предлагает педагог, в работе над техникой ищет различные варианты освоения технически сложных пассажей, но не доходит до совершенного исполнения технически сложных мест; занимается музыкальным произведением без энтузиазма, но внимательно, стараясь устранять замечания педагога; проявляет инициативу к участию в концертах, но не стремится к участию в конкурсах;

Высокий уровень – ученик живо интересуется разными вариантами интерпретации музыкального произведения, самостоятельно прослушивает различные варианты его исполнения, стремится найти наилучший способ звучания произведения, в работе над техникой дотошен, использует различные методы работы над технически сложными местами; обучающийся длительный промежуток времени способен работать над произведением, замечая и устраняя малейшие недочеты, художественного и технического характера; стремится выступать на сцене, участвовать в конкурсах и концертах.

Методами замера сформированности мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ были **анкетирование** и **творческая задача**. Педагог должен был оценить сформированность мотивации к обучению игре на фортепиано и выполнение требований учащимися.

5. В программах, а также по описанным выше особенностям учащихся младших классов ДМШ мы можем систематизировать и вывести условия, способствующие успешному формированию мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ:

– реализация методологических оснований, включающих принципы активизации учебно-познавательной деятельности; диалогической направленности во взаимоотношениях преподавателя и учащегося; безотметочного оценивания;

– реализация методических условий формирования познавательного интереса к игре на фортепиано у младших школьников в ДМШ: метод исполнительского показа, метод утрированного показа, метод разрушения;

– реализация коммуникативного принципа субъектов образования: ребенок-педагог-родитель.

6. В начале опытно-поисковой работы у всех учеников был диагностирован низкий уровень формирования мотивации обучению игре на фортепиано. Сложностью для детей является концентрация внимания в ходе игры на инструменте. Апробация комплекса методов, в ходе опытно-поисковой работы, показала эффективность их применения. Наблюдается положительная динамика. К окончанию опытно-поисковой работы, уровень формирования мотивации к обучению игре на фортепиано учащихся приблизился к среднему. Это связано с неравномерным развитием каждого показателя формирования мотивации к обучению игре на фортепиано, а также с индивидуальными особенностями ученика. Для повышения уровня сформированности мотивации обучению игре на фортепиано требуются регулярные занятия, как под постоянным наблюдением преподавателя, так и самостоятельная работа.

Использование репертуарного плана-памятки, как инструмента интеграции родителей в музыкальные занятия ребенка по специальности фортепиано показало высокий уровень эффективности для формирования мотивации к обучению игре на фортепиано у младших школьников. Обучающиеся

приходили на урок теоретически подготовленными, с базовыми знаниями о разучиваемой ими музыке, а, следовательно, заинтересованность музыкальным произведением и познавательная активность на уроке была выше, чем до использования данного инструмента повышения мотивации.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что поставленные при проведении опытно-поисковой работы задачи выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

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

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М., 2004. 432 с.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ. М.: Музыка, 1971. 280 с.
3. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: учебник. В 3-х ч. Ч.1 и 2. 2-е изд. М.: Музыка, 1988. 415 с.
4. Амонашвили Ш. А. Созидая человека / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1982. 92 с.
5. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1983. 222с
6. Артоболевская А.Д. Дневники, /Рукопись/ — М.: Музыка, 1981г. 75 с.
7. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л.: Музыка, 1965. 152 с.
8. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. М.: Музыка, 1969. 288 с.
9. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие. – СПб.: Планета музыки, 2014. 512 с.
10. Беляев М. Ф. Психология интереса. Иркутск: Иркутское обл. изд-во 1957. 194 с.
11. 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.
12. 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.

13. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, издательство Изд-во Моск. ун-та (М.), № 2. С. 27-35.

14. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. – М. : «Педагогика», 1972. 352 с.

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

16. Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. М., 1997 № 1. 250 с.

17. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. -М.,1968. 415 с.

18. Гардинер П. Артур Шопенгауэр. Философ германского эллинизма. М.: ЗАО Центрополиграф, 2003. 350 с.

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

20. Горюнова Л. В. Урок музыки – урок искусства. Кн. для учителя. М.: Прометей. 1989. 101 с.

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

22. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. Пособие для учителя. М.: Академия, 1998. 240 с.

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

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

25. Зимняя И.А. Педагогическая психология, Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480с.
26. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. М.: Просвещение, 2001. С.204.
27. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя, М.: Просвещение, 1987. 190 с.
28. Коган Г. М. Избранные статьи. Вып. 3. М.: Сов. комп., 1985. 184 с.
29. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высших и средних пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. 176 с.
30. Кременштейн Б. Л. Постскриптум. Записки педагога. М.: Классика – XXI, 2009. 208 с.
31. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Под. ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. Нальчик : Изд. центр «Эль-фа», 1996. 96 с.
32. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981. 260 с.
33. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980. 353 с.
34. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. – М. : Музыка, 1988. 240 с.
35. Лукьянов А.П., Поляков А.В. Взаимодействие педагога и обучающихся в классе музыкального инструмента (фортепиано) //Иновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 2. С. 53-60.
36. 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.

37. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т.М.: Изд. АПН РСФСР, 1957-1958. 579 с.
38. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983. 64 с.
39. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. 96 с.
40. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. 144 с.
41. Мильман В. Э. Мотивация и эмоциональность: их измерение и взаимодействие у учащихся // Эмоции в физическом воспитании учащихся. М., 1987. С.201-212.
42. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. 208 с.
43. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 450 с.
44. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
45. Педагогика: Большая совр. энцикл. / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Совр. слово, 2005. 720 с.
46. Перельман Н. Е. В классе рояля. 4-е изд. Л.: Музыка, 1986. 80.с.
47. Петяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. 343 с.
48. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности. - Л.: ЛГУ,1990. 248 с.
49. Российская социологическая энциклопедия (1998) / под общ. ред. Г. В. Осипова. М. : Издат. группа НОРМА — ИНФРА-М. 666 с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.) - СПб.: 2002. 720 с.

51. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: Автореф. канд.психол. наук. СПб. 1995. 320 с.
52. Скаткин М.Н, Проблемы современной дидактики. - М., 1980. 96 с.
53. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). - М., 1986. 152 с.
54. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М. : Сов.композитор, 1989. 144 с.
55. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М. : Музыка, 1975. 112 с.
56. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности №2119 «музыка и пение». – М. : Просвещение, 1984. 176 с.
57. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. и др. Теория и методика музыкального образования детей. — М., 1998. 152 с.
58. Щапов А.П. Фортепианная педагогика: метод. пособие. – М. : Сов. Россия, 1960. 172 с.
59. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности/ Г.И. Щукина. - М: Просвещение, 1979. 190с.
60. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я — детский педагог. Союз художников, СПб.: 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 младших школьников 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 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 информацией , полученной в памятке.

Для чего это нужно? Имея представление об эпохе музыки, о композиторе, написавшем ее, ребенок сможет лучше понимать музыку, 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 музыку. 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. *bouger* — 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.

Этюд (фр. étude «изучение») — инструментальная пьеса, как правило, небольшого объёма, 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 дорогого 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

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 шутивная, 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 и не получил начального специального музыкального образования и профессионально приобщился к музыке лишь в

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.