

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Миколи Гоголя

І.О. РОСТОВСЬКА

**ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ
ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

Навчально-методичний посібник

Ніжин
2015

УДК 786.2(075.8)
ББК 85.315.3я73
Р78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 9 від 23 квітня 2015 р.

Рецензенти:

Падалка Г. М. – доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова;

Ляшенко Т. В. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Ростовська І. О.

Р78 Формування мотивації учіння гри на фортепіано : навчально-методичний посібник / І. О. Ростовська. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2015. – 159 с.

У навчально-методичному посібнику викладено теоретичні основи формування мотивації учіння гри на фортепіано, проаналізовано стан висвітлення цієї проблеми в теорії та методиці інструментально-виконавської підготовки, розкрито авторську методику формування мотивації учіння гри на фортепіано. Обґрунтовано педагогічні умови формування мотивації учіння гри на фортепіано, критерії та показники діагностики стану сформованості цієї якості в учнів.

Посібник адресовано студентам, викладачам закладів музично-педагогічної освіти, педагогам-музикантам у системі початкової музичної освіти.

УДК 786.2(075.8)
ББК 85.315.3я73

© І. О. Ростовська, 2015
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

ПЕРЕДМОВА

Духовне становлення особистості, формування її творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні є важливими завданнями сучасної освітньої системи України. Значну роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато науково-методичних проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування мотивації учіння музичному мистецтву. Її актуальність зумовлена суспільними вимогами до музичної освіти молодого покоління, ідеями методологічної переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистості учня, виховання його самобутності, самостійності, творчої активності.

Проблема мотивації учіння є однією з провідних у педагогічній науці й практиці. Цим пояснюється значна кількість досліджень у цій царині, різноманітність точок зору на методику формування мотиваційної сфери особистості. Ученими розглядаються теоретико-методологічні засади формування мотивації поведінки людини, її пізнавальної діяльності; критерії діагностики мотивів учіння і способи їх формування в учнів різного віку тощо.

Встановлено, що мотивація учіння включає в себе багато складових (суспільні ідеали, цілі, смисл учіння, емоції, потреби, інтереси тощо), які постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним. Тому становлення мотивації є не простою якісною зміною позитивного або негативного ставлення до учіння, а ускладненням структури мотиваційної сфери, встановленням нових, більш складних і зрілих відносин між спонуками учіння, що до неї входять. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації учіння у школярів.

Сучасна теорія і методика музичної освіти розглядає учіння як невід'ємну частину музичного навчання, яке полягає у

самостійній навчальній діяльності учня під опосередкованим керівництвом учителя (Д.Кабалевський, О.Михайличенко, О.Олексюк, К.Орф, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.). Мотивація учіння музиці в кожного учня виступає як складна мінлива структура, в якій місце домінуючого мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від умов учіння, обставин спілкування з учителем, внутрішніх стимулів тощо.

Зазначимо, що проблема формування мотивації музично-творчої діяльності поки що далека від свого вирішення, що пов'язано зі складністю цього феномену. Зокрема, зовсім мало, здебільшого опосередковано, досліджувалася проблема формування мотивації учіння гри на фортепіано (Л.Баренбойм, Т.Беркман, Т.Воробкевич, Л.Гусейнова, Н.Кашкадамова, І.Коршунова, О.Кузнецова, Г.Нейгауз, Ю.Некрасов, А.Ніколаєв, Г.Падалка, В.Ревенчук, Г.Ципін, В.Шульгіна, О.Щербініна, О.Щолокова та ін.). Тому все ще не розкрито багато важливих питань інструментально-виконавської підготовки, а саме: як розвивати мотивацію учіння гри на фортепіано, як діагностувати її сформованість в учнів, якими методами стимулювати їхню художньо-пізнавальну й виконавську активність тощо.

Навчання гри на фортепіано посідає чільне місце у музичній освіті підростаючого покоління. Воно знаходиться в центрі розвинутої мережі дитячих музичних і мистецьких шкіл, різноманітних гуртків і студій, які охоплюють величезну кількість дітей. І це зрозуміло, адже жоден музичний інструмент за своїми можливостями не може конкурувати з фортепіано. Насамперед, фортепіано є інструментом багатоголосним, дає можливість втілити в реальному звучанні будь-які, навіть найскладніші звукові структури, відтворити практично невичерпні поєднання звуків. Величезні виразно-технічні можливості фортепіано дозволяють виконувати на ньому з достатньою художньою вірогідністю музику будь-яких видів, жанрів, стилів – від невеликої п'єси до монументальної партитури. Виняткові можливості у вихованні дітей надає і багатюща фортепіанна література, учбово-педагогічний репертуар.

Звичайно, музичний розвиток учня може здійснюватись і в інших видах музичної діяльності, наприклад, при сприйманні музики, вивченні музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін тощо. Однак музичний розвиток учня-музиканта особливо ефективний, коли учень практично оволодіває музикою. Така можливість відкривається в музичному виконавстві.

Спостерігаються спрощені уявлення вчителів про мотивацію як загальне позитивне ставлення до учіння гри на фортепіано, як якусь абстрактну якість особистості учня, яка виникає сама по собі, як тільки застосувати сучасні методи навчання. Це пов'язано, передусім, з відсутністю відповідної орієнтації методичної підготовки педагогів-музикантів, внаслідок чого питанням формування мотиваційної сфери учня приділяється недостатньо уваги.

Отже, актуальність дослідження проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано зумовлена її значущістю для інструментально-виконавської підготовки учнів у закладах початкової музичної освіти. Однак ця проблема поки що далека від свого вирішення, що пов'язано зі складністю феномену мотивації музично-творчої діяльності, інтенсивним розвитком інформаційних технологій, ускладненням умов життєтворчості людини.

Зрозуміло, що відсутність цілісного уявлення про специфіку вияву мотивації в навчальній музично-виконавській діяльності учня, шляхи і способи її формування в процесі учіння гри на фортепіано істотно позначається на якості музичної освіти. Це й визначає **актуальність і необхідність** підготовленого навчально-методичного посібника, адресованого студентам факультетів мистецтв і вчителям навчальних закладів початкової музичної освіти.

Метою посібника є теоретико-методичний аналіз означеної проблеми, систематизація науково-методичних знань щодо формування мотивації учіння гри на фортепіано, допомога вчителям у проведенні занять з учнями у класі фортепіано.

Відповідно до цього, у посібнику розглянуто сутність процесу учіння, його мотивації та особливості її формування у школярів; здійснено аналіз стану розкриття проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано в теорії та методиці інструментально-виконавської підготовки музиканта; розкрито методику формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів; визначено умови, які забезпечують успішність цього процесу.

Концептуальні ідеї посібника полягають у ставленні до учіння як до однієї із сторін процесу навчання; визнанні мотивації рушійною силою життєдіяльності людини, стрижнем особистості; розгляді мотивації учіння гри на фортепіано як найбільш істотного чинника, що характеризує спрямованість особистості учня-піаніста; у переконанні, що пізнання мотивів учіння гри на фортепіано сприятиме правильній організації цього процесу, застосуванню адекватних методів педагогічного впливу; що діагностика і формування мотивації учіння гри на фортепіано нерозривно пов'язані між собою як дві сторони одного й того ж процесу виховання особистості учня.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ

Учіння як психолого-педагогічне явище

Навчальний процес розглядається сучасною наукою як спільна діяльність учителя й учнів, в якій кожен виконує свою роль. У цьому процесі поєднується й диференціюється активність учителя з активністю учня, що позначається різними термінами: "**навчання**" й "**учіння**". Перший термін означає те, що робить учитель (*навчає*), другий – те, що робить учень (*учиться*). Щоб учень успішно виконував свою роль, навчання має нести в собі максимум учіння (*самонавчання*).

Навчання – це взаємодія вчителя й учнів, завдяки якій здійснюється засвоєння останніми суспільних цінностей, відбувається розвиток їхніх психічних якостей. У цій спільній діяльності цілі вчителя (навчати) і цілі учня (вчитися) різні, хоча й взаємопов'язані між собою. Навчання спрямовується дидактичними цілями, виявляється в різних формах і здійснюється різними способами, які не зводяться лише до повідомлення учням готових знань, а включають, насамперед, функцію активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Дидактичні цілі визначають цілі діяльності учіння й реально спрямовують її. Отже, **навчання, як сукупність дидактичних дій вчителя, не самоціль – його вихідним пунктом є учіння.**

Учіння, як опосередковане пізнання світу, що відбувається в процесі оволодіння накопиченими людством знаннями, є провідною діяльністю учня. Саме через учіння формуються його особистісні якості й окремі психічні функції. Учіння є там, де дії людини скеровуються свідомою ціллю – засвоїти певні знання, вміння і навички, норми поведінки і форми діяльності. Воно є однією із сторін соціального за своєю суттю процесу навчання, який здійснюється під керівництвом учителя й спрямовується на розвиток творчих можливостей учня.

Розглянемо детальніше психологічні аспекти учіння. Вчені розглядають його як активну діяльність учнів по засвоєнню знань і способів їх самостійного набуття, що вимагає від них напруження, вольових зусиль, терпіння; як специфічно людську діяльність, яка можлива лише на тій ступені розвитку людини, коли вона здатна регулювати свої дії свідомою ціллю. "Учіння – це керований вчителем процес оволодіння учнями різними видами дедалі складніших навчальних завдань, в якому попередні результати виступають у якості засобу вирішення наступних завдань", – підкреслював Г.Костюк [26, с. 88].

Суб'єктом пізнавальної діяльності виступає учень, тому в центрі учіння стоїть його особистість, його свідомість, ставлення до світу, до самого процесу пізнання, до співучасників пізнавальної діяльності – однокласників і вчителів.

Суб'єкт учіння характеризується, насамперед, умінням учитися, тобто здатністю засвоювати накопичений досвід знань, умінь, відношень. Ядром цього утворення є орієнтувальна основа діяльності учіння, а саме: знання суб'єкта про те, **що** конкретно він повинен отримати в результаті учіння і **для чого** йому потрібен цей результат. Це характеризує **ціль** і **мотив** діяльності учіння. Суб'єкт має не просто знати про те, яку перевагу дасть йому оволодіння бажаними знаннями й уміннями – він повинен також знаходитися в стані **актуальної мотивованості**, тобто він повинен у ході діяльності час від часу реально переживати образи цих переваг, пов'язані з цим позитивні емоції й імпульси до виникнення активності в даному напрямі.

Щоб учень учився, необхідно, щоб він **хотів** учитися і **міг** це робити. Здебільшого учень іде до школи з великим бажанням учитися, але без уміння це робити. Якщо не навчити його учінню, то перші труднощі й невдачі поступово згасять і бажання вчитися.

Предмет діяльності учіння складають: а) знання і вміння, які за своїм предметним змістом мають пряме відношення до тих знань і умінь, які людина має засвоїти; б) досвід самих учнів, який збагачується в учінні шляхом засвоєння елементів

соціального досвіду, що міститься в змісті освіти; в) соціальний досвід, який підлягає засвоєнню в процесі учіння.

Важливою особливістю учіння є *характер* його перебігу. Хоча мета, зміст, способи пізнавальної діяльності учня визначаються шкільними програмами, процес його учіння може відбуватися з різним прикладенням зусиль, активності, самостійності. В одних випадках воно носить характер наслідувальний, репродуктивний, в інших – пошуковий, ще в інших – творчий. Саме характер перебігу учіння впливає на його кінцевий результат – на ґрунтовність знань, умінь і навичок.

Встановлено, що репродуктивний характер перебігу пізнавальної діяльності, навіть при засвоєнні значного обсягу знань, не виявляє істотного впливу на свідомість учня. Його діяльність у даному випадку ґрунтується на засвоєнні того, що він почув від учителя чи прочитав у книжці. При цьому переосмислення почутого або прочитаного здебільшого не відбувається.

Іншого характеру набуває учіння в умовах самостійного, творчого пошуку. Тут приводяться в дію багато процесів: здогад, осяяння, осягнення, привнесення минулого досвіду, думок, поглядів, переживань. У таких умовах знання й уміння, пройшовши крізь призму думки, волі, активної участі самої особистості, набувають неповторності, стають більш дійовими.

Учіння виступає також як основний процес формування особистості, підпорядкований специфіці відповідного предмета засвоєння. Зокрема, засвоєння наукових знань здійснюється насамперед у процесах пізнавальних, а засвоєння творів мистецтва – у процесах художнього сприймання, виконання, творення.

Процес учіння здійснюється під впливом численних чинників життєвого середовища, суспільних і сімейних умов, традицій тощо. Кожен учень володіє певними психічними якостями, різною нервовою організацією, індивідуальною сприйнятливістю. Тому безпосередній ефект учіння, тобто набуття учнем знань, умінь і навичок, певних особистісних

якостей, є якоюсь рівнодіючою величиною, відкоригованою множинністю впливів. Практичний результат процесу учіння, загалом керованого і цілеспрямованого, несе на собі відбиток усіх тих змін, які привносяться життям. Мінливість і постійна взаємодія всіх компонентів навчання й учіння зумовлюють динамічність і особливу складність цього процесу.

Учіння має складну структуру, яка включає такі компоненти: **ціль, навчальні завдання, способи дій та їх результати, мотиви навчальної діяльності**. Розглянемо ці компоненти детальніше.

Поняття "**ціль**" трактується досить широко і різнобічно. Зокрема, під нею розуміється усвідомлений і запланований результат діяльності; суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності; ідеальне уявлення результату, задля досягнення якого здійснюються ті чи інші дії; внутрішньо спонукальний мотив діяльності; наперед визначений ідеал, до якого людина прагне тощо. Тобто, **ціль діяльності** відображає ті суспільні потреби людини, які задовольняються за її допомогою.

Спонукальна сила цілі – в її усвідомленості, визначеності, конкретності, співвіднесенні з іншими цілями особистості та цілями суспільства. Дія цілі пов'язана із засобами і способами досягнення бажаного результату, з її залежністю від характеру спрямованості особистості на себе або зовнішній світ, від підпорядкування цілі вимогам середовища тощо. **Ціль відіграє провідну роль в організації життєдіяльності людини, визначаючи спосіб і характер її діяльності**. Це положення про визначальну роль цілей в організації свідомої діяльності людини має методологічне значення для її навчання і виховання.

Усвідомлення цілі полягає в чіткому розумінні майбутнього результату діяльності; перспектив, пов'язаних з досягненням цілі (можливості або неможливості її досягнення); ієрархії цілей за важливістю або другорядністю; відношення цілі до здібностей (легкі й складні цілі), до попереднього результату; засобів досягнення цілі.

Цілі учіння – це передбачувані результати цієї діяльності (найближчі й віддалені), тобто передусім знання, вміння і навички, яких має набути учень. Усвідомлюючи і приймаючи цілі учіння, він стає суб'єктом навчальної діяльності, який переживає її перебіг, оцінює власні досягнення. **Основна ціль учіння полягає в підготовці до майбутньої самостійної діяльності; основний засіб – засвоєння узагальнених результатів того, що вже створено людством.**

Діяльність учіння організовується і спрямовується за допомогою **навчальних завдань**, які можуть бути проблемними і неproblemними, пізнавальними, комунікативними, практичними, пошуковими, творчими тощо. Ця діяльність конкретно здійснюється як засіб вирішення певного завдання, яке є комплексом вимог, можливостей, умов тощо.

Щоб приступити до учіння, школяр має засвоїти (зрозуміти, внутрішньо прийняти для себе, самостійно поставити) навчальне завдання (для чого і як його слід виконувати), співставити його (усвідомлено чи неусвідомлено) зі смислом учіння для себе, зі своїми можливостями. Це створює готовність учня до діяльності учіння, яка в ході його перебігу може зростати або згасати, залежно від організації навчального процесу. С. Рубінштейн у цьому зв'язку писав: для того, щоб учень дійсно ефективно включався до роботи, потрібно, щоб завдання, які постають перед ним у ході учіння, "були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо *прийняті* ним, тобто щоб вони набули *значущості* для учня і знайшли у такий спосіб відгук і опорну точку в його переживанні" [42, с. 604].

Включення учня до вирішення певного завдання вимагає його відповідного ставлення до цього завдання. Таке ставлення є складним поєднанням власних прагнень учня і вимог даного завдання, можливостей його виконання тощо. Визначення ставлення починається з усвідомлення значущості завдання, його відповідності (або невідповідності) потребам особистості, її інтересам. Навіть коли завдання поставлене конкретне і точне, те, як його виконувати, має бути визначене самим учнем, виходячи з умов, обставин і потреб. Тому

діяльність учіння завжди співвідноситься з умовами конкретного завдання. Співвідношення бажаного і небажаного, змінного і незмінного, вимог і особистісних можливостей їх реалізації – такою є "робота" особистості, пов'язана з визначенням її ставлення до завдання.

Необхідною і важливою умовою ефективності діяльності учіння є оптимальна складність завдань, оскільки успіхи учнів у долатті навчальних труднощів зміцнюють їх позитивне ставлення до учіння, підтримують бажання вчитися. Непосильні труднощі, невдачі в їх подоланні негативно позначаються на ставленні учнів до учіння.

Встановлено також, що повторення однотипних завдань не завжди сприяє досягненню навчальних цілей, особливо віддалених, а нерідко й гальмує розвиток учня. Тому ефективність навчальної діяльності набагато підвищується в тих випадках, коли прямим продуктом виконання завдання виступає засвоєння способу дій і, передусім, власне орієнтування в ньому.

Учіння характеризується **діями** й **операціями**, які є способами досягнення його цілей. **Дія** – це акт поведінки, спрямований на предмет. "Дія, здійснювана людиною, не є повністю ізольованим актом; вона включається до більш широкого цілого діяльності даної особистості й лише у зв'язку з нею вона може бути зрозумілою", – зазначав С.Рубінштейн [41, с. 468]. Сукупність дій, що виконують якусь суспільну функцію, складають певний вид трудової діяльності.

Досягнення результату, який складає ціль певної дії, може через свою складність вимагати низки актів, певним чином пов'язаних один з одним. Ці акти, на які розпадається дія, є частковими діями, або **операціями** [41, с. 455]. Дії й операції виробляються в процесі цієї діяльності, узагальнюються, переносяться на нові ситуації, об'єднуються в певні системи, які стають основою вмінь учитися.

Отже, навчальні дії – це те, що вміють активно робити учні з навчальним матеріалом. Саме в навчальних діях полягає процесуальна основа учіння. Учень сприймає, спостерігає,

аналізує, порівнює, інтерпретує, конкретизує матеріал, запам'ятовує його, моделює тощо.

Кожен навчальний предмет ставить перед учнем багато завдань і визначає відповідні навчальні дії найрізноманітнішого характеру, що вимагають оперування набутими навичками, спеціальними практичними і пізнавальними узагальненими вміннями. *Дії не даються в готовій формі, їх потрібно формувати, щоб вони ставали засобами досягнення нових навчальних цілей.*

Навчальні дії можуть характеризуватися різною якістю: узагальненістю дій, їх усвідомленістю, гнучкістю й варіативністю, самостійністю, ступенем автоматизації тощо. Одна й та ж дія може посідати різне місце: спочатку бути предметом засвоєння, а потім – його засобом. Щоразу, коли учень засвоює нові дії, він повинен оволодіти засобами їх засвоєння. Якщо не сформувані в учня вміння вчитися, то процес засвоєння нових дій не буде успішним.

Дії й операції в діяльності учіння диференціюються за конкретними пізнавальними цілями, на досягнення яких вони спрямовані. Наприклад, якщо метою учіння є створення якихось образів, процеси сприймання і спостереження виступають як **перцептивні дії**, спрямовані на створення цих образів, на розв'язання перцептивних завдань. Процеси пам'яті, що є невід'ємними компонентами учіння, також стають специфічними діями (**мнемічними й репродуктивними**). Коли учні ставлять перед собою цілі створювати образи об'єктів і ситуацій, яких вони безпосередньо не сприймали, вони виконують **уявні дії**. Провідну роль у засвоєнні учнями системи понять відіграють **мисленнєві дії**.

Навчальна дія ніби включає в себе цілий комплекс необхідних для неї елементів: пізнавальне або практичне завдання, мотиви даної дії, способи її виконання і, нарешті, саму предметну дію, що дає реальний результат. У цьому комплексі все має важливе значення: і зміст завдання, і зміла його постановка перед учнями, і внутрішні спонуки до його вирішення, і сукупність необхідних для цього вмінь і навичок.

Від тих зв'язків і залежностей, які складаються між цими елементами, залежать результати навчальних дій учня.

Виходячи з принципового положення психології щодо єдності свідомості й діяльності людини, активізації учіння сприяє оволодіння **узагальненими способами дій**, які відкривають нові можливості розвитку учня, його особистісних якостей. Під **способом дій** розуміється система операцій, яка дозволяє розв'язувати навчальні завдання певного типу. У способі дій виокремлюються три функціонально відмінні складові: а) **орієнтувальна**; б) **виконавча**; в) **контрольно-оцінювальна**..

Орієнтувальна складова способу дій полягає в усвідомленні поставленого вчителем завдання, вказівок щодо того, які операції слід виконати і в якій саме послідовності; у самостійній постановці учнем навчального завдання, виробленні певного плану виконання дій, визначенні його відповідності рівню домагань; виділенні тих якостей і властивостей об'єктів, які суттєві для їх перетворень.

Виконавча складова безпосередньо передбачає активне перетворення об'єкта дії. Вона може реалізуватися як виконання однієї або кількох навчальних дій, об'єднаних у способи і прийоми навчальної роботи; використання цих способів і прийомів на усвідомленому (вміння) або "автоматичному" (навичка) рівнях здійснення дій.

Контрольно-оцінювальна складова способу дії включає контроль і оцінку власної діяльності. При цьому самоконтроль – це визначення учнем етапів роботи і їх послідовності, а самооцінка – це з'ясування ступеня складності цих етапів для самого себе.

Орієнтувальна, виконавча, контрольно-оцінювальна складові способу дій визначають відповідні **компоненти діяльності учіння**: 1) розуміння учнем навчального завдання; 2) виконання навчальних дій; 3) здійснення контрольно-оцінювальних дій.

Слід враховувати, що ні засвоєння знань, способів дій та операцій, ні розуміння навчального завдання самі по собі не

забезпечать повноцінного учіння: тільки досягнення цілісності учіння, єдності всіх компонентів сприятиме його ефективності. Відсутність або недостатнє засвоєння учнем хоча б одного з означених компонентів приводить до неповноцінності учіння.

Наприклад, якщо учневі властива орієнтація тільки на досягнення результату учіння (нових знань і вмінь, оцінки вчителя) і не сформовані прийоми осмислення навчального завдання, то процес учіння перетворюється на просте заучування матеріалу без оволодіння ним новими способами його виконання. Якщо учень орієнтується на способи дій, але не вміє ставити навчальні завдання, то учіння теж може стати простим "натаскуванням", тренуванням навичок без створення внутрішньої готовності до їх засвоєння. Нарешті, якщо учневі властива загальна готовність до учіння, але він не володіє поки що способами дій, то повноцінне учіння реально теж не здійснюється.

Педагоги давно помітили, що успішність учіння істотно залежить від ставлення учнів до навчальної діяльності. Так, ще Я.А.Коменський писав, що "усіма можливими способами потрібно запалювати в дітях гаряче прагнення до знання і до учіння" [25, с. 163].

К.Д.Ушинський наголошував, що "учіння, позбавлене будь-якого інтересу і взяте тільки силою примушення... вбиває в учневі бажання до учіння, без якого він далеко не піде" [47, с. 429]. Подібну думку знаходимо в одній з педагогічних статей Л.М.Толстого: "Для того, щоб учень учився добре, потрібно, щоб він учився з бажанням".

В.О.Сухомлинський підкреслював: "Усі наші задуми, пошуки і побудови перетворюються в порох, у мертву мумію, якщо немає дитячого бажання вчитися". І далі: "Розумова праця дітей відрізняється від розумової праці дорослої людини. Для дитини кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання вчитися – в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних пережи-

ваннях. Якщо це джерело вичерпується, ніякими прийомами не змусиш дитину сидіти над книжкою" [43, с. 57].

У цих висловлюваннях відзначено зв'язок педагогічних явищ, який пояснюється об'єктивними законами вищої нервової діяльності і психіки людини. Зокрема, І.Павлов експериментально довів величезну роль емоцій для продуктивної роботи кори великих півкуль головного мозку: позитивні емоції тонізують її роботу, а негативні – гальмують, пригнічують.

Будь-яка діяльність має мотив, з якого вона виходить. Здійснюючи певну дію, суб'єкт може керуватися різними мотивами – усвідомленням свого формального обов'язку, пізнавальним інтересом, користю, честолюбством тощо. У цьому зв'язку особливого значення набуває питання щодо мотивації діяльності учіння.

Контрольні запитання і завдання

1. Розкрийте сутність понять "навчання" й "учіння". Чи згодні ви з думкою про те, що розривати й протиставляти учіння і навчання не можна?

Поясніть свою відповідь.

2. Назвіть чинники, від яких залежить успішність процесу учіння. Як впливає характер перебігу учіння на його кінцевий результат?

3. Які компоненти складають структуру учіння. Охарактеризуйте роль кожного з них в організації процесу учіння.

4. У чому полягає спонукальна сила цілі учіння? Розкрийте залежність результату учіння від ступеня усвідомлення його цілей.

5. Доведіть, що ціль відіграє провідну роль в організації життєдіяльності людини, визначаючи спосіб і характер її діяльності.

6. Які вимоги ставляться до навчальних завдань, що організовують і спрямовують діяльність учіння?

7. Розкрийте сутність понять "дія" й "операція". Які навчальні дії складають основу процесу учіння?

8. Охарактеризуйте зміст перцептивних, мисленнєвих, мнемічних, уявних, репродуктивних, продуктивних дій. Як диференціюються дії й операції залежно від конкретних цілей учіння?

9. Який зміст вкладається в поняття "спосіб дій"? Які його функціонально відмінні складові?

10. Охарактеризуйте сутність орієнтувального, виконавчого, контрольного-оцінювального складових способу навчальної дії.

11. Поясніть такі тези:

- усіма можливими способами потрібно запалювати в дітях гаряче прагнення до знання і до учіння (Я.А.Коменський);
- учіння, позбавлене будь-якого інтересу і взяте тільки силою примушення, вбиває в учневі бажання до учіння (К.Д.Ушинський);
- щоб учень учився добре, потрібно, щоб він учився з бажанням (Л.М.Толстой);
- джерело бажання вчитися – в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях (В.О.Сухомлинський).

Сутність мотивації учіння та особливості її формування

Інтерес до мотивації як рушійної сили поведінки людини пов'язаний з підвищенням ролі суб'єктивного фактора в суспільному розвитку, ускладненню умов життєдіяльності людини, збагаченням і розвитком самої особистості.

У філософському розумінні **мотиви** (франц. *motifs*, від лат. *moveo* – рухаю) – це спонуки людської діяльності, зумовлені об'єктивними потребами. Мотиви виконують спонукальну,

спрямовуючу, контролюючу, регулюючу та смислоутворюючу функції, безпосередньо передують конкретній поведінці людини й органічно пов'язані з нею [49, с. 402].

У психологічних словниках мотив трактується як сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість; як вибір предмета (матеріального або ідеального), який спонукає і визначає спрямованість діяльності, ради якого вона здійснюється [37, с. 219]; як спонукальна причина дій і вчинків людини [38, с. 96]; як суб'єктна активність особистості у формі спонукальної причини до досягнення певних життєвих або ситуативно значущих потреб і цілей [40, с. 73].

Відомо також багато інших точок зору на сутність мотиву як психічного явища. Зокрема, мотив розглядається як більш або менш адекватно усвідомлена спонука (С.Рубінштейн); як "опредмечена" потреба, усвідомлена спонукальна сила, яка спрямовує діяльність і поведінку людини на задоволення її власних потреб (О.Леонтьєв); як внутрішня позиція особистості (Л.Божович); як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків і служить для них обґрунтуванням (Є.Ільїн); як значущість, що приписується суб'єктом наслідкам від очікуваних або передбачуваних результатів своїх дій (Х.Хекхаузен) тощо.

У змісті й характері мотиву розкривається той сенс, який мають для людини її власні дії і вчинки, їх життєве значення. Будь-яка свідомо людська дія виходить з мотиву, зі спонукального переживання чогось значущого, що розкриває сенс даної дії для індивіда, тобто її внутрішній психологічний зміст (С.Рубінштейн). Відтак **мотиви учіння – чисто особистісне утворення**, але свій початок вони беруть з предметного світу, а не утворюються спонтанно.

Певна подія, ситуація або дія стають мотивами діяльності, якщо вони пов'язуються з **джерелами активності людини**. Серед яких виокремимо:

а) **внутрішні джерела**, які визначаються потребами людини і можуть мати як **уроджений** характер, що виражає потреби її

організму, так і *набутий* характер, що виражає соціальні потреби, які формуються суспільством;

б) **зовнішні джерела**, що визначаються суспільними умовами життєдіяльності людини: *вимогами, очікуваннями і можливостями*. **Вимоги** пропонують людині певні види і форми діяльності та поведінки, вироблені в суспільстві. **Очікування** характеризують ставлення суспільства до людини, пов'язане з тим, які риси поведінки і форми діяльності воно вважає нормальними. **Можливості** – це ті об'єктивні умови певної діяльності, які є в оточенні людини (наприклад, музична атмосфера в сім'ї, наявність бібліотеки, фонотеки й інструменту, спонукання до слухання музики, читання, музикування тощо);

в) **особисті джерела**, які визначаються інтересами, прагненнями, установками і світоглядом людини, її уявленнями про себе, ставленням до себе та інших людей. Ці джерела активності називають цінностями, до яких відносяться прагнення до самовдосконалення, самоствердження, самовираження, задоволення певних потреб; життєві образи й ідеали.

Названі джерела активності в різних поєднаннях спостерігаються в кожній людині. Але не завжди породжена ними діяльність набуває форми учіння. Для цього потрібно, щоб потреби і прагнення індивіда, вимоги, очікування і можливості, особисті цінності та установки були пов'язані з однією або всіма сторонами учіння (ціллю, процесом, результатом). Тоді ці сторони учіння перетворюються в мотиви, що спонукають до відповідної діяльності. **Одна й та ж сама діяльність може спонукатися різними мотивами водночас; так само як зовні однакові дії можуть реалізуватися завдяки різним мотивам.**

Як соціально-психологічне явище, мотиви діяльності людини охоплюють її соціальні орієнтації, торкаються стратегічної організації поведінки, відіграють роль дійової сили в цілеспрямованій мобілізації духовного потенціалу і творчих сил особистості. Спрямованість мотиву, що пов'язана із задоволенням якоїсь потреби, створює предметний зміст цієї спрямованості. Відтак **структуру мотиву** складають: **спря-**

мованість (ціль діяльності індивіда), **емоції** (престижу, співпереживання, досягнення успіху, задоволення, незадоволення тощо), **характер мотиву, характер діяльності**. Як зазначав С.Рубінштейн, діяльності без мотиву не буває; "немотивована" діяльність – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно й об'єктивно прихованим мотивом [30, с. 153].

Формування мотиву не є прямолінійним процесом, в якому один етап послідовно змінюється іншим без повернення на вихідні позиції. Психологи підкреслюють, що **процес формування мотиву як основи дії, вчинку і спонуки до них починається з виникнення потреби особистості й закінчується виникненням наміру і спонуки до досягнення цілі**. Він передбачає засвоєння соціального досвіду, накопичення особистого індивідуального досвіду, його осмислення; позитивні успіхи в певній діяльності, сприятливе ставлення соціального оточення до даної діяльності.

До певної діяльності суб'єкта спонукає не один якийсь мотив, а сукупність мотивів, нерідко суперечливих, що утворюють **мотивацію** даної діяльності. Але характер цієї мотивації та характер самої діяльності визначаються найбільш значущим, домінуючим мотивом, який визначає і спрямовує саме таку діяльність, а не іншу.

Психологи розглядають мотивацію як **систему мотивів особистості (соціальних, пізнавальних, моральних)**, яка спонукає до активності для досягнення значущих цілей і визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Вона включає **потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, домагання, установки, ідеали, світогляд, переконання людини, умови діяльності** тощо.

У сучасній психології склалася думка, що мотивація неможлива поза діяльністю, так само як діяльність – поза мотивацією. Саме від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні можливості людини (сприймання, мислення, учіння, відтворення знань і вмінь). Мотивацією також пояснюється вибір між різними можливими

діями, варіантами сприймання і можливим змістом мислення. Крім того, нею пояснюється інтенсивність і наполегливість у здійсненні обраної дії та досягненні її результатів.

Певний мотив (або навіть сукупність мотивів) не визначає однозначно мотивації діяльності, тому необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Наприклад, надмірна складність навчальної діяльності, відсутність нормальної взаємодії з учителем приводять до зниження не тільки рівня мотивації, а й ефективності діяльності. Отже, **мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спрямовують людину до активності й визначають характер її діяльності.**

Мотивація тісно пов'язана з емоціями. Емоційно-ціннісне ставлення людини до світу відбиває значущі для неї цінності й складає загальну сферу, в межах якої розгортаються не тільки емоційні процеси, переживання, а й актуальні мотиваційні процеси. Відтак **мотивація діяльності принципово неможлива поза межами емоційно-ціннісної сфери.** У цій думці закладено важливий методологічний орієнтир для методики формування мотивації учіння.

Учені розглядають позитивні емоції як велику спонукальну силу будь-якої діяльності людини. Вони підкреслюють, що виховання правильної мотиваційної спрямованості, постановки цілей повинно супроводжуватися впливом на емоційну сферу людини, оскільки почуття відіграють мотивуюче значення в процесі її діяльності. Водночас емоції розвиваються не самі по собі, а залежать від особливостей діяльності людини і її мотивації [33, с. 20].

У поняття мотивації включаються всі види спонук, які разом з емоціями й оцінками, що виникають на їх основі, складають зміст **мотиваційної сфери** людини. Це **складна система різнохарактерних мотивів (мотиваційних установок, потреб, інтересів, прагнень, цілей, ідеалів тощо) в її певній побудові (ієрархії провідних і підпорядкованих мотивів).** Особливості мотиваційної сфери як однієї з

характеристик особистості визначають своєрідність її поведінки й діяльності.

Діяльність учіння не спонукається мотивами якогось одного виду чи якимось одним мотивом, бо і сама ця діяльність, і умови, в яких вона здійснюється, складні, так само як складне психічне життя учня – суб'єкта учіння. Але різні мотиви діють неоднаково, вони становлять певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані. Крім того, мотиви різняться між собою широтою змісту, стійкістю, тривалістю дії, ступенем усвідомленості і тому мають різну спонукальну силу.

Отже, діяльність учіння полімотивована, оскільки спонукається не одним мотивом, а кількома, іноді навіть багатьма мотивами. Така полімотивованість пояснюється тим, що дії учня визначаються ставленням до предметного світу, до людей, суспільства, до самого себе.

Стосовно феномену полімотивації А.Маслоу стверджував, що будь-яка поведінка виявляє тенденцію до детермінації кількома базовими потребами одночасно, що підвищує загальний рівень мотивації діяльності. Так, оцінка як мотив учіння може втілювати в собі потребу в схваленні вчителя і потребу відповідати рівню власної самооцінки. Кожен з цих мотивів може мати різний внесок у загальну мотивацію учіння, як позитивний, так і негативний. Розуміючи мотиви, які спонукають учня до активності, можна цілеспрямовано впливати на його поведінку й діяльність учіння, підсилюючи дію одних і послаблюючи дію інших (небажаних) мотивів.

Якщо різні мотиви односпрямовані, відбувається підсилення мотивації; якщо ж мотиви різнопланові, виникає боротьба мотивів і вибір більш значущого, який і визначає наступну діяльність. Учіння може ставити близькі й віддалені цілі – за ними стоїть близька і далека мотивація. Усе це спонукає до посилення уваги до мотивів учіння, до їх вивчення і знаходження провідних мотивів.

Зміни в ієрархії провідних мотивів змінюють структуру мотивації, засвідчуючи появу нових смислів і спрямованості

активності особистості. Отже, **структура мотивації** – це зміст, зв'язок та ієрархія складових мотивів, а також потреб, які спонукали розвиток даних мотивів. Чим більше в людини різноманітних мотивів, тим більш розвиненою є її мотиваційна сфера.

В основі діяльності учіння лежать різні спонуки, пов'язані не тільки з самим учінням, а й із соціальною мотивацією, подекуди з мотивами утилітарного порядку. Тому мотивація, як психічна регуляція учіння, має багаторівневу структуру, причому поряд із свідомими рівнями регуляції вона включає і несвідомі спонукання. Вирішення проблеми формування позитивних мотивів учіння сприятиме не тільки їх дійовому впливу на результат учіння, а й формуванню особистості учня.

Оскільки смисл і життєве значення учіння, близькі й віддалені цілі розкриваються через мотиви, тому зовсім не байдуже, якими мотивами керується учень в учінні і який смисл воно має для нього. **Саме характерні для тої чи іншої людини мотиви діяльності й пов'язані з ними цілі визначають особистість людини.** Ціль, несучи в собі певну мотивацію, виступає з пізнавального боку як випереджуюче відображення майбутнього результату діяльності.

Слід враховувати, що мотиви формуються ефективніше за умови єдності з іншими складовими мотиваційної сфери, і тільки у взаємозв'язку і єдності один з одним реалізують функції мотивації: потреби, як правило, виконують спонукаючу функцію, ціль – спрямовуючу й організуючу, мотив - смислоутворюючу. Розуміння **чого** я хочу добитися, означає розуміння цілі; розуміння **чому** – розуміння потреби; а розуміння **для чого** – смисл дії або вчинку.

Розкриття сутності мотивації як рушійної сили поведінки людини дозволяє розглянути особливості формування мотивації учіння. Зокрема, Л.Божович під мотивами учіння розуміє те, ради чого вчиться учень, що спонукає його до цього [10, с. 9].

Цими мотивами може бути підготовка себе до майбутнього дорослого життя, самоствердження, отримання високої оцінки,

збереження свого благополуччя в умовах тиску з боку батьків і вчителя тощо. Домінуючим мотивом може бути й пізнавальний мотив, коли учіння суб'єктивно здійснюється ради пізнання, оволодіння системою знань і вмінь, саморозвитку й самовдосконалення себе як особистості.

Якщо об'єктивний та суб'єктивний аспекти діяльності учіння не збігаються, тобто, коли домінуючим мотивом в учінні виступає не пізнавальний мотив, а якийсь інший, то саме по собі учіння для учня не має особливого смислу або зовсім не має смислу, хоча й у цьому випадку він може досить старанно вчитися й отримувати високі оцінки.

У мотивації учіння величезну роль відіграє оцінка навчальних досягнень учня. Якщо вчитель часто користується оцінкою як мотивуючим засобом, як спонукою учня до активної роботи, то тим самим від зрушує центр мотиваційної сфери його діяльності на щось зовнішнє по відношенню до неї. Оцінка в цьому випадку набуває самоцінності й приховує справжню цінність учіння. Діяльність учня, не підкріплена достатньо пізнавальною потребою й інтересом, спрямована головним чином на зовнішні її атрибути, на оцінку, стає малоефективною, а оцінка – неадекватною. Це приводить до того, що оцінка для багатьох учнів перестає відігравати мотивуючу роль, а саме учіння втрачає для них будь-яку цінність.

Для формування позитивної стійкої мотивації учіння важливо, щоб головним в оцінці роботи учня був її якісний аналіз, підкреслювання позитивних зрушень в оволодінні знаннями і вміннями, причин недоліків, а не тільки їх констатація. Такий якісний аналіз повинен спрямовуватися на формування в учнів адекватної самооцінки результатів учіння.

Наголосимо на тому, що не можна робити поквапних висновків щодо мотивів учіння лише на основі його результатів. Адже за одними й тими ж результатами приховані різні зусилля і різні спонуки. Один учень вчиться, бо вважає це своїм обов'язком. Для нього це головний мотив, який підтримується сумлінним ставленням до учіння, працьовитістю, позитивними переживаннями. Інший учень прагне домогтися прихильності

вчителя, дістати схвалення батьків, виділитися серед інших учнів. При цьому він керується також внутрішніми стимулами, такими як самолюбство, егоїзм. Результати ніби однакові, а мотиви цілком протилежного характеру.

Помічено, що учні далеко не завжди усвідомлюють справжні мотиви, що спонукають їх до учбової діяльності. Так, багато учнів вважають, що вчаться виключно заради набуття знань і досягнення широких соціальних цілей. Насправді ж у системі їхніх мотивів чималу роль відіграють зовнішні для учбової діяльності мотиви, скажімо, бажання мати певну винагороду, мотиви соціального престижу тощо. Мотивами можуть бути ідеали, мрії, почуття, прагнення, інтереси тощо.

Залежно від того, які мотиви переважають, наскільки вони значущі для особистості, розгортається процес учіння. Якщо в системі мотивів учня відсутні навчально-пізнавальні мотиви, спрямовані на досягнення цілей навчальної діяльності (наприклад, він виконує завдання заради того, щоб уникнути незадовільної оцінки), то й дії його в своїй основі не становлять навчальної діяльності.

Мотивом, найбільш адекватним діяльності учіння, є спрямованість учня на оволодіння новими способами дій. Тому вчителю слід прагнути до того, щоб в учня сформувався цей дуже важливий пізнавальний мотив, який орієнтує його на спосіб дій.

Якщо активність учня спрямована на вивчення певного предмета чи об'єкта, в її основі лежать здебільшого пізнавальні мотиви. Якщо ж активність учня в ході учіння спрямована на стосунки з іншими людьми, йдеться найчастіше про соціальні мотиви. Тобто, одних учнів більше мотивує сам процес пізнання, інших – стосунки з іншими людьми.

Відповідно до цього, розрізняються два види мотивів учіння, а саме:

- ***пізнавальні мотиви***, пов'язані зі змістом діяльності учіння і процесом її виконання;

- **соціальні мотиви**, пов'язані з різними соціальними взаємодіями учня з іншими людьми.

Окрему групу складають **естетичні мотиви**, тобто відчута учнем у процесі пізнавальної діяльності насолода красою; **творчі мотиви**, які спонукають до пошуку нових способів навчальних дій, форм співробітництва і взаємодії з іншими людьми; **моральні мотиви**, які виражають істотні сторони формування особистості – її моральні ставлення до людей, учіння, свого місця в суспільстві; **мотиви самоствердження** (прагнення утвердити себе в соціумі), пов'язані з почуттям власної гідності, честолюбства і самолюбства; **процесуально-змістові мотиви**, які визначаються інтересом до процесу і змісту діяльності, коли учневі подобається виконувати певну роботу, виявляти свою інтелектуальну або фізичну активність тощо.

Важливою особливістю мотивів учіння є їх *емоційне забарвлення*. Психологи виділяють *позитивну* і *негативну* мотивацію учіння. Позитивна мотивація пов'язана з виконанням учнем соціально значущого обов'язку вчитися, з досягненням успіхів у навчанні, з встановленням хороших взаємин з іншими людьми. Позитивні переживання, які пов'язуються з учінням, виконують роль емоційного підкріплення того, що відбувалося до або під час переживання. Внаслідок цього учень буде прагнути виконати те, що викликало задоволення, або те, що дозволило уникнути невдоволення.

Виокремимо емоції, необхідні для утворення і підтримання мотивації:

- позитивні емоції, зумовлені хорошими діловими стосунками учня з учителями й товаришами, відсутністю конфліктів з ними;
- позитивні емоції, пов'язані з усвідомленням учнем своїх можливостей в досягненні успіхів у навчанні, у подоланні труднощів при вирішенні складних завдань;

- позитивні емоції від ознайомлення з новим навчальним матеріалом, який привернув увагу новизною, оригінальністю, значущістю;
- позитивні емоції, що виникають при оволодінні учнями новими способами самостійного засвоєння знань.

Названі емоції в сукупності створюють атмосферу емоційного комфорту, необхідного для успішного учіння. Тому вчителю слід дбати про створення або відновлення позитивного емоційного клімату в тому випадку, коли в учня склалася стресова ситуація тривалого неуспіху в навчанні, або з'явилося негативне ставлення до вчителя, конфлікт із товаришами тощо.

Стан емоційного комфорту, природний у ситуації успішного учіння, час від часу має змінюватися станом відносного дискомфорту, характерного для появи нових завдань і пошуку незаниханих ще шляхів їх вирішення.

Не менш важливі для учіння емоції з негативною модальністю (наприклад, невдоволеність собою, пригніченість, невпевненість, переживання несправедливості у ставленні до себе тощо), які можуть стати джерелом пошуку нових способів роботи, самовиховання і самовдосконалення. Важливо, щоб негативні емоції неодмінно змінювалися позитивними. Якщо цього не буде, то тривале почуття невдоволеності учінням зробить учня пасивним, байдужим, невпевненим у своїх силах. Емоції, пов'язані з неподоланою трудностю, теж знижують самостійність та ініціативу учнів, не стимулюють їх до наступного ускладнення своїх цілей і завдань в учінні.

Зрозуміло, що для успішного учіння найбільш конструктивна позитивна мотивація, яка викликає активність учня, його позицію як суб'єкта учіння. Водночас на поведінці деяких учнів може відбиватися в тому чи іншому вигляді мотивація *уникнення неприємності*. Однак у жодному разі не можна допускати, щоб цей мотив став стійким і визначав ставлення учня до учіння.

Таким чином, позитивні й негативні емоції створюють складне динамічне співвідношення, яке забезпечує необхідний мотиваційний тонус учіння. У конкретного учня емоції, мотиви і цілі існують у різноманітних виявах, поєднання яких створює неповторний світ його індивідуальної поведінки в учінні.

Ученими виокремлено загальні напрямки ускладнення мотивації учіння в учнів різних вікових категорій, визначено ту умовну межу, якої може досягти учень наприкінці кожного етапу вікового розвитку. Зрозуміло, що не існує "середньостатистичного" учня, оскільки виявляються його відмінності в інтересах, інтелектуальній та соціальній зрілості, творчих якостях, рівнях самостійності, індивідуальних варіаціях розвитку тощо.

Виходячи з цього, охарактеризуємо особливості мотивації учіння, які можуть скластися за сприятливих умов у дітей середнього і старшого шкільного віку.

Підлітковий вік, який збігається з часом навчання в основній школі, є одним із найскладніших періодів у розвитку людини, оскільки в ньому не тільки відбувається корінна перебудова раніше утворених психічних структур, а й виникають нові психічні утворення, закладаються основи свідомої поведінки, виявляється загальна спрямованість у формуванні морально-естетичних уявлень і соціальних установок. У цьому віці можливе усвідомлення власної навчальної діяльності, відбувається оволодіння способами самостійного переходу від одного виду дій до іншого, що є основою самоорганізації учіння.

Істотно розвивається вміння знаходити і порівнювати різні способи вирішення певного завдання, що переводить навчальну діяльність з репродуктивного на продуктивний рівень; зміцнюються не тільки широкі пізнавальні мотиви, а й навчально-пізнавальні, для яких характерний інтерес до способів набуття знань; спостерігається активне прагнення підлітка до самостійних форм учіння; відбувається становлення прогностувальних і планувальних форм контрольної-оцінювальних дій, що дає можливість коригувати навчальну діяльність; удосконалюються соціальні мотиви учіння, які збага-

чуються уявленнями про моральні цінності суспільства; зростає самосвідомість підлітка в цілому. Може спостерігатися домінування якого-небудь мотиву в ієрархії інших; закладається вміння ставити перспективні цілі, пов'язані з наступним етапом соціального і професійного самовизначення.

У старшому шкільному віці учень засвоює знання і вміння здебільшого крізь призму уявлень про майбутню професію, що істотно впливає на перебіг його учіння. Відтак провідним для старшокласника стає учіння як підготовка до майбутньої професії, залежно від чого відбувається самоорганізація навчальної поведінки. Становленню мотивації учіння в цьому віці сприяють також такі чинники, як потреба в життєвому самовизначенні, у самоосвіті, що супроводжується самоорганізацією, інтересом до нових способів пізнання; формування соціальних мотивів громадянського обов'язку, спрямованість планів у майбутнє; потреба в самоусвідомленні себе як особистості, оцінці своїх можливостей у виборі професії; становлення цілеутворення (перехід від перспективних цілей до реальних); чітко виражений вибірковий характер мотивів і цілей під кутом зору вибору професії; стійкість інтересів, їх відносна незалежність від думки інших людей; прагнення до творчої діяльності.

Означені особливості відбиваються на процесі учіння, який для учня набуває дедалі більшої особистісної значущості. Тому в організації учіння слід більше довіряти учневі, підтримувати його вибірконе ставлення до навчальних предметів, розвивати стрижневі пізнавальні інтереси, уникати формальних способів учіння, заохочувати самостійність і творчу ініціативу [9].

Встановлено, що динамічне і змістовно-смісловне об'єднання спонук учіння досягає досить високого рівня лише в юнацькому віці. Л.Божович пише про цей період розвитку мотивації так: "За змістом на перше місце висуваються мотиви, пов'язані з життєвим планом учня, його намірами в майбутньому, його світоглядом і самовизначенням. За своєю побудовою мотиваційна сфера юнака починає характеризуватися не рядоположністю мотивів, а їх ієрархічною

структурою, наявністю певної системи співвідпорядкування різних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і цінних для особистості мотивів. Нарешті, за механізмом дії мотиви в старшому шкільному віці є не безпосередньо діючими, а такими, що виникають на основі свідомо поставленої цілі і свідомо прийнятого наміру" [9, с. 418].

Співвідношення мотивів у різних учнів і різних вікових групах може істотно відрізнятись. Хоча для свідомого ставлення до учіння важливі мотиви всіх видів, В.Сухомлинський особливо наполягав на необхідності максимально використовувати пізнавальні мотиви [44, с. 57].

У психолого-педагогічній літературі знаходимо обґрунтування загальних шляхів формування мотивації учіння (В.Асєєв, Є.Ільїн, А.Маркова). **Перший шлях** (його іноді називають шляхом "зверху вниз") полягає в засвоєнні учнем поданих йому в готовому вигляді спонук, цілей, ідеалів, зразків того, якими *мають бути* мотиви учіння, які за задумом учителя повинні в нього формуватися і які сам учень має поступово перетворити із зовнішніх у внутрішньо прийняті й реально діючі. Учень має засвоїти "знані" мотиви як еталони, за якими він звірятиме свою поведінку, ототожнюватиме свої мотиви з мотивами, запропонованими суспільством. Пояснення суті спонук, що формуються, значно полегшує учневі їх осмислення і позбавляє від стихійного пошуку, нерідко пов'язаного з багатьма помилками.

Недоліком цього шляху є небезпека формального засвоєння мотивів учіння. Вказуючи на цю небезпеку, психологи наголошують, що не можна ззовні у процесі навчання і виховання формувати мотиви, як це нерідко вважають учителі. Можна лише сприяти цьому процесу. **Мотив – складне психічне утворення, яке повинен вибудувати сам суб'єкт на основі інтересів і схильностей, моральних принципів, установок, самооцінки** тощо [21, с. 89].

Другий шлях – "знизу вверх" – полягає у вибірковій актуалізації окремих ситуативних спонук, які при систематичній активізації поступово зміцнюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. У такий спосіб учень набуває практич-

ного досвіду поведінки, в нього складаються реально діючі мотиви. Недостатність цього шляху полягає в тому, що навіть спеціально організовуючи навчальну діяльність учня, ми не можемо бути впевненими, що з'являться саме ті спонуки, які необхідні. Тому бажано доповнювати цей механізм першим, пояснюючи учням смисл і необхідність формування саме цих спонук.

Якщо перший шлях спирається, в основному, на штучну змістовно-сміслову перебудову діючої системи мотивації, то другий шлях – на природне динамічне посилення тих спонук, які за своїм змістом можуть слугувати вихідним пунктом формування необхідної спрямованості мотивації. Єдність означених шляхів сприятиме органічному поєднанню "знаних" і реально діючих мотивів, що забезпечить зрілість особистості учня, єдність слова і поведінки. Тому навчання має включати обидва шляхи впливу на мотивацію учіння, хоча один з них на якомусь етапі може переважати, що говорить не тільки про їх єдність, але й про відносну самотійність.

Процес формування і розвитку особистості характеризується взаємним впливом мотивації на діяльність, і діяльності на мотивацію. Завдяки розвитку мотивації, свідомому засвоєнню навчальних вимог, норм поведінки, усвідомленню власних потреб і прагнень, збагачується діяльність, змінюється ставлення особистості до дійсності. Водночас у процесі формування особистості діє й інший чинник – зміна мотивації під впливом умов діяльності. Обидва механізми формування і розвитку особистості однаково важливі і взаємодоповнюють один одного [4, с. 12].

За ставленням учня до учіння можна побачити складну побудову його мотиваційної сфери, якісні характеристики і співвідношення спонук. Про стан мотивації не можна судити за окремими спонуками, слід прагнути охопити всю систему спонук, властиву для конкретного учня, характер домінуючих у нього спонук. ***Спрощене розуміння мотивації як загального позитивного ставлення до учіння ускладнює її оцінку і формування.***

До мотиваційної сфери кожного учня доцільно підходити як до динамічного явища, що постійно розвивається, а не як до статичної характеристики, "застиглої" якості особистості учня. Адже постійно здійснюються взаємовпливи і взаємопереходи мотивів і цілей учіння, з'являються нові мотиви, які, в свою чергу, сприяють появі нових цілей; окремі дії можуть набути самостійного значення, перетворитися в новий для учня вид діяльності, наприклад, у самоосвітню діяльність, що приводить до появи нового мотиву. Тобто, спостерігається явище, яке в психології отримало назву "зрушення мотиву на ціль" (О.Леонтьєв).

Отже, проблема формування мотивації учіння теоретично й особливо практично дуже складна, оскільки учні спонукаються до учіння сукупністю мотивів, які не тільки збагачують один одного, а й іноді вступають у суперечність; оскільки мотиви "знані" й реальні не завжди збігаються, а вербальні висловлювання учнів можуть завуальовувати дійсні спонуки учіння, що вимагає особливої тактовності в проникненні у внутрішні процеси особистості. Однак завдання формування мотивації учіння є цілком реальними, хоча й вимагають значної уваги і цілеспрямованості педагогічних впливів на учня.

Теоретичне і методологічне значення для формування мотивів учіння мають такі положення:

- мотиви є не тільки передумовою учіння, а й його результатом і його новоутворенням;
- для учіння важлива не будь-яка мотивація, а та, яка ґрунтується на пізнавальній потребі, на визнанні учнем результативно-процесуальної цінності цієї діяльності;
- мотивом, найбільш адекватним діяльності учіння, є спрямованість учня на оволодіння новими способами дій;
- чим повноціннішим є процес становлення діяльності учіння, тим більш значущі новоутворення виникають у мотиваційній сфері учня;
- виховання правильної мотиваційної спрямованості, постановки цілей учіння повинно супроводжуватися впливом на

емоційну сферу учнів, оскільки почуття мають важливе мотивуюче значення в цьому процесі;

- мотивація як психічна регуляція учіння має багаторівневу структуру, включаючи поряд із свідомими і неусвідомлені спонуки. Формування значущих соціальних і пізнавальних мотивів учіння сприятиме не тільки їх дійовому впливу на результат учіння, але й формуванню особистості учня;

- про стан мотивації можна судити, охопивши всю систему спонук, властиву для учня, визначивши характер домінуючих у нього спонук. Спрощене розуміння мотивації лише як позитивного ставлення до учіння ускладнює її оцінку і формування;

- до мотиваційної сфери кожного учня слід підходити як до динамічного явища, що постійно розвивається, а не як до статичної характеристики, незмінної якості особистості учня;

- для формування позитивного стійкого мотиву учіння важливо, щоб головним в оцінці роботи учня був її якісний аналіз, підкреслювання позитивних зрушень в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, причин недоліків, а не тільки їх констатація.

Контрольні запитання і завдання

1. Розкрийте сутність поняття "мотив". Про що свідчить розбіжність думок учених щодо сутності мотиву? Яку точку зору ви підтримуєте?

2. Які психічні стани можуть впливати на формування конкретного мотиву?

3. Покажіть зв'язок мотивів діяльності з джерелами активності людини (внутрішніми, зовнішніми, особистими). Як розрізняються між собою діяльність і поведінка?

4. Прокоментуйте таку думку: "Одна й та ж сама діяльність може спонукатися різними мотивами водночас; так само як зовні однакові дії можуть реалізуватися завдяки різним

мотивам". Наведіть приклади можливої взаємодії уявних спонук і дій стосовно конкретних мотивів.

5. Які відмінності існують між діяльністю і поведінкою людини? Які функції виконує мотив у її діяльності й поведінці?

6. Розкрийте сутність смислоутворюючої, спонукаючої, спрямовуючої, контролюючої та регулюючої функцій мотиву.

7. Чи згодні ви з думкою про те, що процес формування мотиву починається з виникнення потреби особистості й закінчується виникненням наміру і спонуки до досягнення цілі. Поясніть свою відповідь.

8. Розкрийте сутність поняття "мотивація". За яких умов сукупність мотивів стає мотивацією? Якими чинниками визначаються особливості мотивації діяльності конкретної людини?

9. Вважається, що мотивація діяльності принципово неможлива поза емоційно-ціннісною сферою особистості. З цієї позиції проаналізуйте мотивацію обрання вами професії вчителя музики.

10. Що розуміється під *мотиваційною сферою* людини? Які чинники характеризують стан мотиваційної сфери особистості?

11. Розкрийте найважливіші характеристики мотиваційної сфери особистості – множинність, структурність, ієрархічність мотивації.

12. Поясніть такі тези:

- чим більше в людини різноманітних мотивів, тим більш розвиненою є її мотиваційна сфера;
- чим повноціннішим є процес становлення діяльності учіння, тим більш значущі новоутворення виникають у мотиваційній сфері учня;
- мотивація є не тільки передумовою навчальної діяльності, а й її результатом, її новоутворенням;
- мотив – це складне психічне утворення, яке повинен вибудувати сам суб'єкт на основі інтересів і схильностей, моральних принципів, установок, самооцінки.

13. Які з перелічених мотивів учіння відносяться до пізнавальних, а які – до соціальних мотивів: потреба людини у

спілкуванні, розуміння необхідності вчитися, почуття відповідальності; інтерес до певних фактів, явищ, ідей, до прийомів самостійного набуття знань, методів пізнання, способів саморегуляції учіння; бажання краще підготуватися до обраної професії; прагнення посісти певне місце у стосунках з іншими людьми, отримати їхнє схвалення, заслужити авторитет, домінувати в групі або колективі, впливати на інших.

14. Назвіть можливі індивідуальні мотиви учіння. У чому їх відмінність від пізнавальних або соціальних мотивів?

15. Розкрийте загальні шляхи формування мотивації учіння, їх переваги і недоліки.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Проблема формування мотивації учіння в теорії та методиці інструментально-виконавської підготовки

Емоційно-ціннісна сфера індивіда, яка відображає реальне ставлення до життя, є тим вихідним "полем" значущості, на якому розгортається музична мотивація як процесуальне явище. Тому тільки ті ідеї, почуття й образи, які попадають у реальні, життєві межі емоційно-ціннісної сфери особистості, можуть мотивувати її музичну діяльність. Відтак **мотивація музичної діяльності – найбільш істотний чинник, що характеризує спрямованість особистості музиканта.**

Формування стійкого інтересу до музики, "соціалізація" цього інтересу визначається способами, зафіксованими в предметному матеріалі музичного мистецтва. Тому **спрямованість слухача на музику стає музичною мотивацією тільки по мірі того, як способи музичного вираження і розвитку стають внутрішніми способами вираження і розгортання емоційно-ціннісної сфери індивіда.**

На думку Г.Тарасова, соціальна форма вираження, що задається музикою, одночасно задає і змістовний соціальний контекст почуттям, емоційним ставленням слухача [45, с. 184]. Логіка цілісного вибудовування способів музичного вираження і розвитку, відбита в "репертуарній політиці" музичної педагогіки, характеризує форму організації, упорядкованості, генералізації музичної мотивації слухача.

Система музичних мотивів включає в себе дві групи мотивів, які ієрархічно співвідносяться між собою. З одного боку, це мотиви, які визначають ставлення особистості до музики і відображають позитивний досвід їх задоволення в музичній діяльності. Для індивіда ці мотиви є життєвими орієнтирами в музиці, які утворюють загальний смисловий контекст і визначають спрямованість музичного сприймання. З

іншого боку, це мотиви виконавські, функція яких пов'язана з пошуком можливостей самореалізації в музичній діяльності. Основна функція цих мотивів – постійне знаходження засобів виражальної реалізації вихідних музичних спонук.

Сучасна наука розглядає музично-виконавську діяльність як творчий за характером процес відтворення художніх образів, що ґрунтується на поглибленому усвідомленні суб'єктом змісту музичного твору в результаті його осмислення і виконання. Ця діяльність можлива лише за умови оволодіння необхідними знаннями, виконавськими уміннями і навичками, що вимагає свідомої і наполегливої праці, творчої ініціативи, цілеспрямованості; розвитку мислення і волі, слухової уваги і пам'яті, уміння оперувати музичними уявленнями.

Виконавська діяльність, як різновид художньої творчості, має дуже складну мотивацію. Зрозуміло, що не всі мотиви рівнозначні за своїм смислом і частотою вияву, багато з них досить складно адекватно виразити. Тому кількість і саме визначення цих мотивів виглядає досить довільно. Як підкреслює І.Джидар'ян, ***у мотивації художньої творчості істотного значення набуває сам процес творення, тобто не тільки мотив "досягнення" (що вийде), а й мотив "творення" (що вже виходить)*** [18, с. 172].

Спонукальна і виконавська ланки музичної мотивації взаємозумовлені, оскільки будь-яка музична спонuka включає в себе суб'єктивний і власне музичний аспекти; будь-яка музична спонuka має знайти свою визначеність через засіб музичного вираження. Тому диференціація спонукального і виконавського в музичній мотивації характеризує відношення актуального і потенційного, наявного й очікуваного, стійкого і мінливого тощо. Єдність спонукального і виконавського в музичній мотивації характеризує її, з одного боку, як стійке ставлення, спрямованість особистості, з іншого боку – як стійку форму реалізації цього ставлення.

Головна особливість музичної мотивації, на відміну від мотивації теоретико-пізнавальної або практичної (у тому числі виконавської) діяльності, полягає в тому, що за своїм

походженням вона є породженням суб'єкта. Якість об'єктивної віднесеності музичної мотивації є вторинним показником, тоді як за своєю природою мотивація теоретико-пізнавальної й практичної діяльності – це позаіндивідуальна соціальна детермінація.

Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане виключно з позитивним значенням для індивіда об'єктивних музичних впливів. Домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. Розвиток музичної мотивації, – вважає Г.Тарасов, – полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) в об'єктивні музичні форми активності [45, с. 139].

В умовах конкретної музичної діяльності виникнення різних форм музичної мотивації залежить від організації музично-перцептивного процесу в плані співвідношення "зовнішнього" (об'єктивно-предметного) і "внутрішнього" (суб'єктивно-особистісного). До першого відносяться: музичне мистецтво, мета й завдання музичної освіти, особистість учителя, умови проведення музичних занять; до другого – духовні потреби, художньо-пізнавальні інтереси, здібності, ціннісні орієнтації. На думку Г.Тарасова, саме суб'єктивна позиція слухача (навіть неусвідомлена) в інтерпретації ролі "зовнішнього" і "внутрішнього" задає певну логіку формуванню його музичної мотивації [45, с. 140]. Очевидно, що розвиток музичної мотивації буде різним залежно від пріоритету "внутрішнього" або "зовнішнього" як вихідних детермінуючих чинників навчально-виконавської діяльності.

Структура мотивації музичної діяльності охоплює, насамперед, такі провідні мотиви, як **музичні потреби, естетичні ставлення та музичні інтереси.**

Музична потреба людини – це суб'єктивно необхідна, стійка форма детермінації музичної діяльності, що періодично діє впродовж онтогенічного розвитку особистості; позитивне, стійке ставлення людини до музичного мистецтва [1, с. 16].

Значення музичної потреби зумовлене її основними функціями: мотивуючою, комунікативною, пізнавальною, гедоністичною в їх єдності і взаємозв'язку. В структурі мотивації музичної діяльності потреби виконують роль спонуки до виявлення тої чи іншої форми відображення: пам'яті, емоцій, відчуття, мислення, сприймання, волі, ілюзій тощо. Музична потреба виступає у двох формах: як потреба в засвоєнні духовних цінностей музичних творів, і як потреба в самому процесі музичної діяльності.

З формами відображення пов'язані й **естетичні ставлення**. У структурі мотивації музичної діяльності естетичне ставлення виконує роль психічного механізму "перетворення" музичної потреби в **музичний інтерес** як провідний мотив, виступаючи при цьому в якості естетичної оцінки (аксіологічний рівень естетичного ставлення) й естетичного смаку.

Формування потреб і мотивів музичної діяльності відбувається у процесі самої діяльності. Скільки б учень не чув про необхідність учитися музиці, як би він не усвідомлював важливість музичного мистецтва для самого себе, але поки він активно не включиться до музичної діяльності, відповідних мотивів у нього не виникне, тим більше не сформується стійка мотивація учіння музиці. Щоб мотиви з'явилися і розвинулися, учень повинен почати діяти. Якщо діяльність учіння викличе в нього інтерес, якщо в процесі роботи над твором він відчуватиме позитивні емоції задоволення, радості, то можна очікувати, що в учня поступово виникнуть потреби й мотиви до цієї діяльності.

Внутрішню структуру ставлення учнів до музичного мистецтва складають, насамперед, такі потреби:

- потреба в емоційних переживаннях музики як частини життя, вищим рівнем вияву якої є емоції співпереживання;
- пізнавальна потреба, яка забезпечує проникнення в художньо-естетичну природу музики й морально-естетичну сутність життєвих явищ;

- комунікативна потреба, яка детермінує процес спілкування учнів з музичним мистецтвом.

Гра на музичному інструменті – складна діяльність, в якій поєднуються *вміння* і *творчість*. Творчість виявляється в осмислюванні шляхів вирішення художніх завдань, у знаходженні нових способів дій, подоланні шаблонів інтерпретації, виявленні ініціативи. Виконавські вміння полягають у здатності до об'єднання низки часткових дій в одне ціле. На думку Т.Беркман, слуховий контроль і свідома координація ігрових рухів – основні віхи процесу гри [8, с. 194].

Учіння гри на фортепіано відіграє важливу роль у музичному вихованні людини. І це зрозуміло: фортепіано, на думку Г.Нейгауза, є "найінтелектуальнішим" серед усіх інструментів. На ньому, крім музики, створеної безпосередньо для цього інструменту, можна виконувати все – від найпростішої мелодії до масштабних полотен симфонічної та оперної музики. Це сприяє розвитку музичних здібностей, художнього мислення, музичної пам'яті, розширенню музичного кругозору.

Сучасна методика розглядає учіння гри на фортепіано **як невід'ємну частину музичного навчання, яке полягає у самостійній навчальній діяльності учня під опосередкованим керівництвом учителя**. Розуміючи важливість педагогічно доцільної організації учіння гри на фортепіано, до цієї проблеми так чи інакше в різний час зверталися Г.Нейгауз, Л.Баренбойм, Ф.Брянська, Т.Воробкевич, Е.Герстенберг, Г.Коган, К.Мартінсен, А.Ніколаєв, Г.Падалка, С.Савшинський, М.Фейгін, А.Хальм, Г.Ципін, А.Шнабель, В.Шульгіна, О.Щолокова та інші. Накопичено значний досвід формування мотивації учіння гри на фортепіано, розроблено методи і логіку керування цим процесом, створено школи гри на фортепіано, в основу яких у тій чи іншій мірі покладено ідею розвитку самостійної навчально-виконавської діяльності учнів.

Багато відомих музикантів-піаністів, враховуючи свій багатий педагогічний і виконавський досвід, неодноразово вказували на необхідність розвитку мотиваційної сфери учня. Незважаючи на те, що їх висновки мають емпіричний характер,

цей досвід заслуговує ретельного вивчення, оскільки він містить багато цінних думок, вказівок, порад. Водночас багато питань організації учіння гри на фортепіано, особливо в навчальних закладах початкової музичної освіти, поки що не дістали належного висвітлення в науково-методичній літературі.

У зв'язку з масовістю музичної освіти до музики, поряд з обдарованими дітьми, залучається багато дітей, які не вирізняються своїми музичними здібностями. Природно, що вони вимагають специфічного підходу, і музична педагогіка ще має виробити такий підхід. Це й визначає актуальність питань, до яких ми звертаємося в своєму посібнику.

Оволодіння грою на фортепіано передбачає засвоєння системи знань, умінь і навичок, без яких виконання неможливе. Під системою музично-виконавських знань і вмінь розуміються всі елементи виконавського процесу, починаючи з первинних ігрових прийомів – і до найтонших художньо-технічних способів відтворення у звучанні художніх образів твору.

Завданням учіння гри на фортепіано є засвоєння виконавських **способів** і **засобів** вираження змісту музичного твору. **Способами** виступають дії аналізу та інтерпретації змісту музичного твору, необхідні для втілення музично-слухових уявлень, **засобами** – система виконавських умінь і навичок. Те, що кожен елемент учіння гри на фортепіано має бути художнім, відкриває необмежені можливості для розвитку музичних здібностей і формування музичної культури учнів.+

Змістом учіння гри на фортепіано є музично-теоретичні знання, вправи, інструктивний матеріал, музичні твори і засоби, спрямовані на формування музично-естетичних почуттів, творчої уяви, музичного мислення, інтерпретаційних і виконавських навичок і вмінь; збагачення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, втіленої в музиці. Усі компоненти змісту учіння виконавській діяльності мають бути представлені у взаємозв'язку та єдності.

Основна суперечність, яка виникає в процесі учіння гри на музичному інструменті, полягає у невідповідності досягнутого рівня технічного розвитку учня, його виконавського апарату тим

художнім завданням, які ставить перед ним конкретний музичний твір. Ця суперечність породжує необхідність технічного вдосконалення гри, що потребує тривалих вправлянь, викликаних специфічною трудністю виконавського процесу.

Наступна суперечність пов'язана зі сферою слухо-рухових зв'язків. Як відомо, звуковий задум виконання (тобто, уявлення звучання твору, його виконавська модель) потребує своєї реалізації. Як підкреслювала Б.Кременштейн, "задум, слухове уявлення визначають смисл і форми технічної роботи, а технічна робота впливає на звуковий задум... Від технічної досконалості виконання залежить сама можливість втілення задуму" [13, с. 60].

Як уявлення звучання виникає до його виконавської реалізації, так і внутрішньо-м'язові відчуття передують рухові. Відтак виникають найважливіші для виконання "пари взаємодії": слухове уявлення – реальне звучання; кінестетичні відчуття – ігрові рухи. Слухо-руховий зв'язок слід активно і цілеспрямовано виховувати, починаючи з постановки змістовно-звукового завдання, коли навіть найвужча технічна ціль, кожна вправа повинні мати музичний смисл, образну характеристику.

Заняття на фортепіано невіддільні від загального музично-естетичного виховання учня: йому потрібно привити любов до музики, навчити сприймати її, сформувати потребу в музичних враженнях. Індивідуальне навчання в класі музичного інструменту дозволяє вчителю не тільки навчати гри на фортепіано, але й розвивати художнє мислення, вчити розуміти музику, насолоджуватися нею, виховувати в учня якості, необхідні для оволодіння даним видом мистецтва.

Шлях до музики для багатьох дітей розпочинається з оволодіння грою на фортепіано у різноманітних закладах початкової музичної освіти. Лише деякі з них стануть у майбутньому професійними музикантами, оскільки в процесі музичного навчання у них виявляться особливі творчі якості, які й стануть передумовою музично-професійного навчання. Значна частина учнів, що навчаються гри на фортепіано, не мріють про професію музиканта, але настільки споріднюються з

музикою, що вона стає частиною їхнього життя. Те, що вони можуть самі зіграти якийсь твір, можливо, недосконало, дозволить їм глибше пізнати живий процес музичного розвитку, усвідомити сутність музичного мистецтва.

Водночас деякі учні в результаті занять у класі фортепіано втрачають будь-який інтерес до музики, яка спочатку так приваблювала їх. Постають запитання: Чому в процесі навчання гри на фортепіано навіть у одного й того ж педагога спостерігається різне ставлення учнів до музикування? Чи все тут залежить тільки від індивідуальних відмінностей учнів або майстерності педагога? Роздуми над цими запитаннями спонукають до розгляду проблеми навчання учнів гри на фортепіано з позицій його учіння.

Учіння гри на фортепіано – складний процес, в якому можна виділити такі основні дидактичні компоненти: забезпечення сприймання творів музично-педагогічного репертуару, розуміння художньо-об'єктивних зв'язків між змістом і побудовою музичного твору, виявлення його внутрішньої сутності, розучування музичного твору, його запам'ятання, художнє виконання. Усі компоненти цього процесу тісно взаємозв'язані між собою, однак на окремих його етапах то один, то інший компонент може переважати, що вимагає забезпечення відповідних прийомів навчальної діяльності учнів. Наприклад, музичне сприймання супроводжує весь процес засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь. Аналіз теж супроводжує весь процес оволодіння грою, але найбільш широкі узагальнення властиві заключному етапу роботи над твором.

Музичне сприймання виявляє значний вплив на процес формування емоційного ставлення учня до учіння, який не тільки співпереживає музичним образам, а й співвідносить їх зі своїми власними переживаннями. Величезне значення емоцій полягає ще й у тому, що вони дозволяють учневі виходити за межі своїх виконавських можливостей. Завдяки їм він може осмислити свої враження, відчути потребу в мистецтві, яке

розширює для нього життєві горизонти, дозволяє пізнати і пережити ситуації, яких у реальному житті в нього не було б.

Під музичним сприйманням розуміється *процес осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен* [17, с. 91].

Осягнення – це розуміння певного явища на рівні виокремлення з цілісного об'єкту окремих ознак, розкриття зовнішніх зв'язків між ними. Тобто, це розуміння частин з цілісного явища, яким є музичний твір, співвіднесення його з враженнями, які є у досвіді слухача. Осягнення естетичної цінності музичного твору передбачає вміння "розшифрувати" його образну мову, зрозуміти зміст, що неможливо без опори на весь особистий досвід, співвіднесення твору зі складеними в людини художньо-естетичними критеріями, нормативними уявленнями.

Осмислення – це вищий вияв розуміння. Воно полягає в розкритті об'єктивних зв'язків між частинами цілого на рівні усвідомлення сутності явища. В якості основи розуміння музичного мистецтва виступають знання двох рівнів: 1) знання, що сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво; 2) знання, що допомагають сприйманню конкретних творів. Перший рівень знань характеризує природу музичного мистецтва як соціального явища, його функцію і призначення в житті суспільства. Другий рівень – це знання щодо особливостей музичної мови, побудови і розвитку музики, засобів музичної виразності [1, с. 24].

При навчанні гри на фортепіано засвоєння теоретичних знань не може бути основною частиною педагогічного процесу. Жодні пояснення не допоможуть учневі оволодіти виконавською майстерністю без тривалих вправлянь. При цьому значну роль у процесі оволодіння інструментом відіграє репродуктивна діяльність (відтворення почутого в цілому або частинами, наслідування, копіювання тощо). Тільки заняття на інструменті та виконання музичних творів можуть підготувати

учня до повноцінного сприймання і засвоєння теоретичних знань, їх узагальнення.

Активність учня істотно залежить від того, яку значущість для нього має оволодіння інструментом, і яка конкретна ситуація учіння. Характер самостійної навчальної діяльності учня залежить також від цілей занять музикою, особливостей учіння гри на фортепіано, методів його організації вчителем. Тобто, у діяльності учня синтезується вплив різних сторін такої складної системи, як урок гри на фортепіано.

У дидактиці поняття "ціль навчання" розглядається з різних позицій. У контексті даного посібника ми розглядаємо це поняття з позицій учіння. Виходячи з цього, проаналізуємо основні аспекти цілей учіння гри на фортепіано, враховуючи специфіку музичного мистецтва, особливості педагогічного керування цим процесом.

В основі обґрунтування цілі учіння гри на фортепіано лежать уявлення *про музично-виконавське мистецтво*, яке склалося в сучасному музикознавстві; *музичну культуру*, як накопичені суспільством цінності цього мистецтва; *музичну культуру особистості*, яка характеризується мірою засвоєння нею цих цінностей.

Незважаючи на відмінності у педагогічних способах впливу на учня, *однією з цілей учіння гри на фортепіано є оволодіння вміннями розучувати і художньо виконувати музичні твори*. Це нерідко викликає у вчителя природне бажання працювати з учнем тільки над конкретними творами програми. Щоб прискорити цей процес, учитель нерідко обмежується нав'язуванням власної виконавської інтерпретації твору. Учень у цьому випадку отримує лише розрізнені вказівки, що стосуються окремих деталей виконання. Усе, про що думає і що переживає учень, розучуючи твір, виявляється за межами сфери спілкування вчителя і учня.

Помічено, що у процесі формування вміння ставити цілі учіння діти стикаються зі значними труднощами. Так, найнижчий рівень цього процесу – прийняття завдання, запропонованого вчителем, здебільшого викликає активне

ставлення самого учня, тобто накладення ним цього завдання на свій індивідуальний досвід, визначення смислу цілі, поставленої вчителем, "для себе". Нерідко виникає ситуація, коли учень уже не приймає готових завдань учителя, але ще не може визначати їх самостійно. Тому важливо допомогти учневі навчитися активно і самостійно ставити цілі, адекватні його можливостям і завданням учіння. Трапляються випадки, коли в учня вже склалася спрямованість на учіння гри на фортепіано, але він не може реалізовувати ці навчальні мотиви, оскільки не вміє ставити цілі, обґрунтовувати їх, визначати серед них головні й другорядні. Відтак постає проблема формування вміння втілювати свої спонуки через усвідомлену низку цілей учіння.

Як співвідносяться між собою засіб і ціль учня-виконавця? Різноманітність взаємозв'язків цілей і засобів Б.Кременштейн уявляє як низку таких послідовних парних співвідношень:

ціль – виконання музичного твору, *засіб* – звуковий задум (художній образ);

ціль – звуковий задум, *засоби* – рухові форми його втілення, тобто виконавські прийоми;

ціль – виконавські прийоми, *засоби* – способи технічного вправління [13, с. 57].

Учіння гри на інструменті передбачає не тільки набуття знань і вмінь, але й розвиток різних, у тому числі творчих здібностей і якостей особистості. Б.Кременштейн умовно розмежує сфери занять учня на інструменті на розучування музичного твору, і суто технічну роботу (вправління). В означених сферах, залежно від головних механізмів певної актуальної дії, спостерігаються різні рівні суперечностей учіння: *на рівні рухових навичок*, коли виявляється автоматизм закріплених вправами технічних прийомів гри; *на рівні дії слухо-інтонаційної сфери*, що визначається свободою оперування музично-слуховими уявленнями; *на рівні включення "ремесла" в творчий процес* [13, с. 55].

У цьому зв'язку важливим є питання поєднання творчості та регламентації у процесі учіння гри на фортепіано. По-перше,

розучування нового твору передбачає певну свободу в оперуванні способами роботи, самостійне орієнтування в його змісті. **Чим глибше учні оволодівають загальними знаннями і способами роботи над творами, тим більше вони здатні самостійно працювати.** При цьому скорочується детальне поопераційне керівництво діяльністю учнів і зростає загальне спрямовуюче, а в структурі діяльності учіння зменшується питома вага вказівок учителя й збільшується творча, пошукова діяльність. По-друге, свобода творчості при виконанні й інтерпретації твору має бути добре регламентованою, оскільки вимагає точності прочитання тексту, жанрової і стильової відповідності, дотримання авторських ремарок тощо. Неувага до цих аспектів оволодіння грою на фортепіано веде до істотних неточностей і поверхової інтерпретації твору.

Залежність між рівнем теоретичної обізнаності учнів та особливостями педагогічного керівництва учінням виявляється по-різному. Зокрема, якщо засвоєння способів роботи здійснюється лише на рівні конкретного твору, діяльність учня регламентується системою вимог учителя і носить виконавчий характер. Засвоєння знань на загальному рівні дозволяє учням самостійно знаходити способи роботи над твором. У цьому випадку педагог здійснює лише загальне керівництво.

Поєднання свободи й регламентації, властиве процесу навчання гри на фортепіано, має відбитися на системі навчальних завдань та методичних прийомах учителя. Зокрема, залучення учня до процесу послідовної систематизації та узагальнення знань передбачає використання, з одного боку, різноманітних творчих завдань, з іншого боку – прийомів, які б регламентували цю діяльність. Використання творчих завдань дозволяє розглядати конкретний музичний твір у якості носія загальних принципів композиції та закономірностей інтерпретації. Прийоми, які регламентують діяльність учнів, виявляють і фіксують систему теоретичних залежностей, переводячи їх у план діяльності.

Для того, щоб навчити учня свідомо і самостійно вирішувати поставлені перед ним художні завдання, можливі такі

шляхи: цілеспрямоване вправляння; самостійна робота учня на уроці; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо. Важливо вчасно проконтролювати, як учень виконує поставлене завдання, вчасно вказати на помилки, заохотити ініціативу у добиранні необхідних прийомів, закріпити успіх, добитися свідомого самоконтролю. Для цього, насамперед, необхідний аналіз допущених помилок і свідоме їх виправлення при повторному виконанні.

Звернення до свідомості, до слухового самоконтролю – провідний прийом формування в учнів музично-слухових уявлень: **ясно уявляти, що і як повинно звучати, а вже потім виконувати, а виконуючи, перевіряти, чи так виходить, як задумано.** Тому в процесі роботи над твором потрібно добиватися уважного вслуховування в звучання, використання точних рухів, слухового самоконтролю і негайного виправлення почутих недоліків.

При навчанні музики надзвичайно важливо, щоб слухові уявлення і розуміння виразності музичної мови передували засвоєнню нотного запису. *Складність тексту має відповідати рівню розвитку музичного слуху учня, особливо музично-слухових уявлень.*

Досвід відомих музикантів-педагогів, які ведуть учнів шляхом постійного розвитку й вдосконалення слухових уявлень, не став поки що надбанням фортепіанної методичної літератури, що виявилось у недостатній розробці ефективної методики розвитку слухової культури учня. Тому усталена практика навчання гри на фортепіано нерідко зводиться до механічного програвання музичного твору, без порівняння реального звучання зі слуховими уявленнями. При цьому нерідко випускається з уваги найважливіше – послідовний художньо-творчий і слуховий розвиток учня, виховання в нього творчої ініціативи та самостійності.

Те, що учень виконує певні навчальні дії, ще не є показником його учіння. Воно стає навчальною діяльністю тоді, коли учень у ході роботи над музичними творами засвоює нові способи дій, які впливають із самостійно поставлених

навчальних завдань. Тобто, **учіння здійснюється тільки тоді, коли учень у процесі розучування нових творів самостійно оволодіває способами роботи над ними, засвоює способи самоконтролю і самооцінки.**

У методичній літературі виокремлено кілька типів засвоєння способів учіння гри на фортепіано.

Перший тип визначається завданнями вчителя, які спонукають учня працювати над твором за аналогією. Тут головна увага приділяється діям і операціям по розучуванню конкретного твору, а не способам роботи над творами певного жанру. Тому при засвоєнні навіть відносно простих дій і операцій учні стикаються зі значними труднощами, а при роботі над іншим твором відчують безпорадність.

Другий тип оволодіння способами учіння гри на фортепіано характеризується тим, що для засвоєння певних дій учням пропонуються відповідні алгоритми або докладні вказівки. Це досить ефективний тип навчання, але він не забезпечує формування широких узагальнених умінь, сковує самостійність учнів, розуміння ними того, чому виконуються саме такі, а не інші операції, у тій, а не іншій послідовності.

Третій тип засвоєння способів учіння гри на фортепіано передбачає ґрунтовний аналіз навчального завдання і контроль за його виконанням. Учіння спрямовується так, щоб метою дій учнів було опанування способом виконання завдання. Зорієнтовані на знаходження способу роботи над твором, учні починають детально аналізувати його зміст, порівнюють його з іншими творами, знаходять аналогію або контраст, встановлюють логіку розвитку музичного образу тощо.

Очевидно, що звести учіння до якогось одного типу неможливо. Іноді доцільними бувають алгоритмізовані способи, які ведуть до швидкого і чіткого засвоєння дій, необхідних для роботи над творами певного жанру. В інших випадках доцільніше вдатися до способів, які включають проблемні ситуації і забезпечують більше узагальнення. Переважання в учінні якогось одного звичного способу заучування – явище небажане, хоча воно може мати місце як індивідуальна

особливість окремих учнів. Загалом же тип учіння визначається характером творів і рівнем розвитку навчальної діяльності учнів.

Важливою складовою оволодіння грою на фортепіано є учіння читанню нотного тексту, адже погане читання ускладнює самостійну роботу над твором. Зазначимо, що в практиці інструментального музикування навчання читанню нотного запису явище епізодичне. Це пов'язано, насамперед, з відсутністю ефективної методики поступового і систематичного навчання читанню нот з аркуша. Л.Баренбойм справедливо наголошував, що які б способи навчання читанню з аркуша не були розроблені, зрозуміло одне: для того, щоб навчитися читати музику, потрібно її читати [6, с. 178]. Цю думку підтверджує висновок психологів про те, що здібності розвиваються тільки в такій діяльності, яка неможлива без наявності цих здібностей.

З формуванням навичок читання нот з аркуша тісно пов'язане домашнє музикування, без якого неможливий розвиток музичної культури учня, його інтересу до учіння гри на музичному інструменті. Б.Асаф'єв у цьому зв'язку писав: "Потрібно, щоб якомога більше людей активно, хоча б найменшою мірою, але активно брали участь у відтворенні музики. Тільки тоді, коли така людина відчує з середини матеріал, яким оперує музика, ясніше відчує він плин музики ззовні" [3, с. 23].

Важливе місце в учінні гри на фортепіано посідає робота над текстом твору. У цьому процесі взаємодіють два чинники: об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний чинник визначається особливостями тексту твору (побудовою, членуванням, фактурою тощо), суб'єктивний – особливостями учіння самих учнів. Головне в тексті – його зміст, художньо-естетична інформація, яка є системою художніх уявлень про певне явище. Коли в учня сформовані певні вміння самостійно працювати над текстом, йому можна запропонувати словесно інтерпретувати його. Дійовим стимулом для уважної роботи над текстом є самостійна виконавська інтерпретація твору.

У нотному тексті немає нічого зайвого, тому предметом уваги учня має бути все: від назви твору – до приміток, якщо вони є. Організація уваги – необхідна умова продуктивної роботи над текстом твору, оскільки учень під час домашніх занять позбавлений безпосередньої допомоги вчителя.

Важливою є проблема взаємозв'язку емоційного і раціонального при учінні гри на фортепіано. Мистецтво відображає дійсність у художніх образах, які завжди мають емоційне забарвлення, відбиваючи ставлення художника до зображуваних ним явищ. Водночас у художньому образі неодмінно присутнє узагальнення, тобто логічне начало. Така єдність емоційного і раціонального властива кожному високохудожньому творові мистецтва. Як вважав Б.Теплов, "музичне переживання за своєю суттю – емоційне переживання, й інакше як емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики" [235, с. 53]. На думку С.Рубінштейна, "емоційні процеси ніяк не можуть протиставлятися процесам пізнавальним... самі емоції людини є єдністю емоційного й інтелектуального" [41, с. 459].

Отже, **в основу організації учіння гри на фортепіано має бути покладена нерозривна єдність емоційного і раціонального**, оскільки повноцінне, осмислене оволодіння музичним твором неможливе як без емоційного, так і без логічного розуміння його.

Розглянемо питання емоційності сприймання і виконання музичного твору детальніше. Л.Баренбойм підкреслював, що відмежувати емоційне від інтелектуального можна лише умовно: у музиці, як і будь-якому іншому мистецтві, емоційне начало переливається в думку, а думка, потребуючи понятійної визначеності, так само невловимо переходить у почуття.

Єдність емоційного і раціонального у музичному виконавстві виступає в особливій формі як *емоційне мислення*. Воно виховується шляхом розвитку образного мислення та аналізу художньої значущості виражальних засобів у виконуваному творі, визначення їх естетичної цінності, а також шляхом впливу на інтелект і почуття через інші види мистецтва, набуття життєвого і художнього досвіду, підвищення загальної культури

музиканта. Тому виховання і розвиток емоційного мислення є специфічним завданням, коли йдеться про учіння гри на фортепіано.

Цілісність музичного мистецтва зберігається в свідомості учня тільки тоді, коли при сприйманні конкретного твору він здатен виявляти його різнобічні зв'язки з іншими творами, з широкими сферами музики. У такий спосіб у процес учіння включається життєвий і музичний досвід учня, який відноситься до більш широкої сфери музичних явищ. Це і досвід безпосереднього переживання і роздумів, що формується під впливом музичного мистецтва, і художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Така позиція дозволяє розглядати сприймання музики як основу формування мотивації учіння гри на фортепіано.

Музичне виконавство є синтетичною діяльністю, що поєднує роботу слухової, зорової, тактильної і кінестетичної систем, формуючи складні види сприймання, мислення, пам'яті, уваги й уяви. Важлива психологічна особливість цієї діяльності полягає в її дворівневій побудові й у відповідних цим рівням видах образного узагальнення. У музикознавчій літературі ці рівні позначаються по-різному: "технічне" і "творче" начало, "формальне" і "художнє" виконання тощо, хоча зміст у ці поняття вкладається той самий.

Формальний (технічний) рівень включає всю сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для матеріального втілення нотного запису на музичному інструменті – це рівень операційний. Він передбачає наявність цілісного образу, який забезпечує когнітивно-емоційну і рухову орієнтацію при виконанні музичного твору.

Складність виконавської техніки полягає в різноманітті складових, які утворюють у сукупності складний комплекс психофізичних і фізичних (м'язово-рухових) якостей. Серйозною є проблема розподілу і переключення уваги, її пластичність, швидкість орієнтувальних реакцій, оскільки гра на фортепіано складається з низки одночасних і паралельних дій, коли права і ліва руки виконують різні завдання.

Шлях оволодіння грою на фортепіано ускладнюється необхідністю виконання регулярних і відносно тривалих вправ. Коли учень працює над ними, предметом його дій є оволодіння певними прийомами гри. Усвідомлення смислу цих дій здійснюється у формі відображення їх предмета як свідомої мети, коли учневі відкривається зв'язок предмета дії (її мети) і того, що спонукає діяльність (її мотив) – оволодіти грою на фортепіано.

Отже, основою оволодіння виконавською технікою гри на фортепіано є метод вправлянь. При цьому в процесі формування виконавських умінь повинні повторюватися не тільки дії й операції, а й мотиви, що їх викликають, тобто внутрішні спонуки, якими визначається навчальна поведінка учня. Важливо, щоб у нього якомога швидше сформувався стійкий інтерес і захопленість грою, адже найскладніші технічні проблеми вирішуються успішніше, якщо учневі цікаво працювати.

Технічна робота учня має виконуватися в двох напрямках: а) загальний розвиток техніки; б) знаходження способу подолання технічних труднощів, які ставить перед учнем конкретний твір. При цьому виконавська техніка розглядається як засіб втілення змісту (під засобом розуміється весь музично-змістовний і музично-виразний комплекс, який лежить в основі виконавського задуму). Підставою для будь-якого технічного вправляння слугує сама музика, її емоційно-образний зміст.

На думку Т.Беркман, складність формування виконавських умінь полягає не в механізмі звуковидобування на фортепіано, а в досягненні протяжності, глибини, наспівності звука, різноманіття його тембрових і динамічних характеристик. Ці естетичні якості звука йдуть не від "прийомів" як таких, а від слухових уявлень, які формуються в свідомості учня і допомагають правильно використовувати необхідні способи звуковидобування [8, с. 212]. **Формування навичок гри – такий же художній процес, як і процес виконання.** У цій думці закладено важливий методичний орієнтир організації учіння гри на фортепіано.

Творчий (художній) рівень – це якісно інше прочитання авторського тексту, що розкриває смисл музичного твору і перетворює його в предмет мистецтва. Це – рівень діяльності, де мотиваційний компонент, будучи необхідним, зумовлює внесення свого особистісного бачення у виконання твору.

На початковій стадії музичного навчання питання формування виконавської майстерності не ставляться, відносячи їх до розвитку вищого рівня – індивідуального стилю виконавця. Вважається, що діти, особливо у молодших і середніх класах, ще не здатні до індивідуальних виявів, до роботи у плані виконавського образу, розкриття задуму композитора. Тому увага вчителів спрямовується здебільшого на розвиток учня у вузько-піаністичному смислі, що збігається з розвитком навичок, тобто формальним аспектом виконання. Крім того, переважній більшості учнів легше засвоювати зовнішній, моторний аспект виконання, ніж творчо і поглиблено вникати у зміст музичного твору. Це пояснюється відсутністю внутрішньої мотивації виконання, яке не може не бути творчим і залежати від етапу навчання – у будь-якому випадку воно повинне керуватися художнім образом.

За майже 300-річну історію фортепіанного виконавства накопичено багато теоретико-методичних праць, присвячених питанням навчання гри на фортепіано. Хоча ці праці ще не стали предметом ретельного узагальнюючого дослідження, однак ученими виокремлено важливі положення, які повторювалися в різні часи, а саме:

- навчаючи гри на інструменті, слід орієнтуватися на музику, а не на пальцеву техніку;
- навчанню гри на фортепіано повинен передувати слуховий розвиток;
- слід навчати читання нот з аркуша, а не покладатися на самоплив у цій справі тощо [23, с. 60].

На основі вивчення методичної літератури Л.Баренбойм виокремив **три тенденції**, які характеризують шлях навчання дітей гри на фортепіано.

Перша тенденція пов'язана з увагою педагога до набуття технічних навичок гри на фортепіано, оволодіння знаннями, необхідними для читання нотного запису. Вважається, що поки учень цього не засвоїть, дорога до музики йому закрита. Гра по слуху не заохочується, переважає уявлення про механічні способи фортепіанно-технічного удосконалення. При цьому основним методом занять з учнями виступає метод наслідування ("роби, як я"). Така фетишизація техніки і точності прочитання нотного тексту витісняє на другий план питання виразності виконання, розвитку музичного мислення, уваги до особистісних якостей учня.

Друга тенденція полягає у визнанні першоосновою навчання гри на фортепіано слухове виховання, розвиток музичних здібностей. Рука повинна підкорятися слуху й інтелекту, а музичне виховання – випереджати технічне або йти в ногу з ним. Усе, що має зіграти учень, попередньо має бути почуте й осмислене. Відтак основна схема навчання гри на фортепіано – "бачу – чую – граю". Вирішальною тут є друга ланка – музично-слухові уявлення.

У цьому плані заслуговує уваги думка Ф.Блуменфельда щодо необхідності різними шляхами і різними засобами сприяти формуванню слухової уяви як основи будь-якої творчої музичної діяльності. Педагог вважав, що розвиток слухової активності безпосередньо пов'язаний зі способом розучування музичних творів. Неосмислена і механічна гра, на його думку, рано чи пізно згубно відіб'ється на слухові, загальмувавши його розвиток і притупивши слухову увагу [6, с. 35].

Третя тенденція характеризується прагненням до виховання особистості учня шляхом розвитку його творчих здібностей, що у свою чергу має сприяти оволодінню грою на фортепіано. Адже музично-виконавське мистецтво – це інтонаційна творчість на будь-якому рівні оволодіння інструментом: грає учень простеньку п'єсу, чи складну сонату [6, с. 117].

Л.Баренбойм наголошував на важливості осмислення взаємозв'язку між такими умовно виокремленими у даному випадку категоріями, як **людина** (з її духовним світом),

музикант (з його здатністю і вмінням чути, переживати і розуміти музику), **піаніст** (з його можливістю втілити задумане на інструменті), **виконавець** (з його волею передати свій задум іншим і артистичним обдаруванням на них впливати) [6, с. 118].

У методичній літературі визначено шлях навчання творчій роботі: **формувати вміння постановки завдань учіння гри на фортепіано, їх осмислення й аналізу, виділення різних аспектів і зв'язків та їх узагальнення**. Головне завдання полягає не в умінні "добре виконати", а зрозуміти і відчувати, **чому, для чого і як** потрібно виконати, і тим самим розвинути здатність учня до учіння [7, с. 63-65].

Сучасна педагогіка накопичила значний досвід формування в учнів позитивного ставлення до учіння гри на фортепіано. Пропонується спрямовувати на це методи проблемно-розвиваючого навчання, поєднувати форми індивідуальної та групової роботи, ураховувати вікові й індивідуальні особливості учнів тощо. Однак доводиться визнавати, що інтерес до учіння музичній діяльності не завжди набуває форми свідомого, активного художньо-пізнавального інтересу. Вчителі з тривогою говорять про зниження інтересу до учіння музикуванню в багатьох учнів уже на другому-третьому році занять музикою. Вони починають уникати шкільних обов'язків, намагаються пропустити заняття, їх старанність знижується, зменшується бажання оволодіти інструментом. При цьому сам по собі інтерес до явищ музичного мистецтва може не згасати, а розвиватися далі, стаючи дедалі складнішим за змістом.

На нашу думку, знижується не інтерес до учіння взагалі, а лише одна із його сторін. На перших порах учневі подобається ходити до музичної школи, отримувати оцінки, спілкуватися з учителем та іншими учнями, відчувати до себе увагу з боку батьків тощо. Однак ці мотиви повинні якомога швидше дістати підкріплення в інтересі до змісту учіння, до його процесу, що визначило б подальшу поведінку учня в самотійному музикуванні. Тому закономірному згасанню первинного широкого й поверхового інтересу до учіння гри на фортепіано слід протиставити формування свідомого й цілеспрямованого

ставлення учня до змісту власної навчально-виконавської діяльності. Для цього слід чітко уявляти найголовніші мотиви учіння гри на фортепіано.

Психологи вважають, що головною причиною зниження інтересу до учіння є, насамперед, недостатня увага до формування навчальної діяльності учнів у єдності її компонентів – мотивів, навчальних дій, дій самоконтролю і самооцінки (Д.Ельконин, В.Давидов). Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, усе ще недостатньо знань щодо феномену мотивації учіння гри на фортепіано, які могли б лягти в основу практичної роботи вчителів музики. Усе ще спостерігається спрощене житейське уявлення про мотивацію як загальне позитивне ставлення до учіння гри на фортепіано, як про якусь абстрактну якість учня, яка виникає сама по собі, як тільки застосувати сучасні методи навчання. Водночас мотиваційна сфера учіння музики у кожного учня виступає як складна мінлива структура, яка складається з різних спонук, де місце провідного (домінуючого) мотиву посідають то одні, то інші спонуки залежно від умов учіння, обставин спілкування з учителем, внутрішніх стимулів тощо. Чим старший учень, тим більш стійкою є його мотиваційна сфера, яка, однак, не перестає бути динамічним утворенням.

Урахування цієї особливості сприятиме виявленню в кожному конкретному випадку причин зниження або відсутності мотивації учіння гри на фортепіано. Ними можуть стати невдалий добір творів для розучування, які не викликають інтересу в учнів; авторитарні методи організації учіння; неприємлива навчальна взаємодія в класі фортепіано; неволодіння учнем способами самостійної роботи над твором тощо. У цьому зв'язку заслуговують уваги дидактичні положення, узагальнені Г.Ципінім:

- збільшення обсягу навчально-педагогічного матеріалу, звернення до широкого кола музичних явищ;
- прискорення темпів проходження навчального матеріалу, відмова від надмірної тривалості роботи над музичним твором,

установка на оволодіння необхідними виконавськими вміннями і навичками у стислі строки;

- збільшення питомої ваги теоретичних знань, використання в ході занять якомога ширшого діапазону відомостей музично-теоретичного і музично-історичного характеру;
- забезпечення самостійності, творчої ініціативи учня [52, с. 144].

Коли учень починає займатися музикою, в його мотиваційній сфері здебільшого відсутні мотиви, які б спрямовували його діяльність на засвоєння нових знань і вмінь, на оволодіння загальними способами дій, на осмислення сутності музичного мистецтва. Провідні мотиви в цей період пов'язані, насамперед, з бажанням учня посісти суспільно значущу і позитивно оцінювану позицію. Крім того, у нього тривалий час зберігається потреба приймати цілі дорослих – у даному випадку вчителя і батьків – за свої власні цілі. Усе це підтримує інтерес учня до учіння і надає їй особистісної значущості. Однак така мотивація, що визначається головним чином новою соціальною позицією учня, очевидно, не може тривалий час підтримувати його учіння і поступово втрачає своє значення.

Контакт педагога з учнями у художньо-творчій, особистісній, музично-пізнавальній, навчально-виховній сферах виявляється тим повніше, чим захопленіше й цілеспрямованіше вони для себе розкривають і осягають художню й технічну сторони творів, що розучуються. З накопиченням досвіду пізнання музики, форм піаністичного оволодіння нею учень поступово набуває самостійності в роботі над твором.

Як зазначав Г.Нейгауз, "на нижчих ступенях розвитку абсолютно неодмінний комплексний метод викладання, тобто вчитель повинен не тільки донести до учня так званий "зміст" твору, не тільки "заразити" його поетичним образом, а й дати йому найдетальніший аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури, коротше, він повинен бути одночасно і істориком музики, і

теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункта і гри на фортепіано" [36, с. 188-189].

Мотивами учіння найчастіше стають художньо-пізнавальні інтереси, які можуть бути безпосередніми й опосередкованими. Безпосередній інтерес – це інтерес до самого предмету діяльності, тобто оволодіння грою на фортепіано. Учня можуть приваблювати музика, гра на інструменті, участь у концертах. Але для того, щоб задовольнити цей безпосередній інтерес, він має здійснити багато дій, які самі по собі для нього менш привабливі – вивчати теорію музики, сольфеджіо, музичну літературу тощо. Учень може засвоювати ці предмети не тому, що вони його захоплюють, а тому, що він усвідомлює їх необхідність для успішного оволодіння грою на фортепіано. Викликані опосередкованим інтересом заняття можуть перерости в серйозне захоплення. Таке явище перетворення опосередкованого інтересу в безпосередній О.Леонтьєв назвав *зрушенням мотиву на ціль*.

Важливим мотивом учіння є відчуття компетентності в знаннях і виконавських навичках, уміння самотійно розібрати твір і вивчити його. Це відчуття ґрунтується на вірі в свої сили і виховується довірою вчителя. Антиподом його є невіра в свої пізнавальні сили. Відновити віру може виконання посильних завдань, які приносять відчуття успіху, радість пізнання, які окрилюють і зміцнюють упевненість у своїх можливостях.

Аналіз проблеми формування мотивації учіння гри на фортепіано вимагає виокремлення мотивів, специфічних для цієї діяльності. Найбільш адекватними для неї є навчально-виконавські мотиви. Їх особливість полягає в тому, що вони спрямовані на засвоєння способів гри на інструменті й інтерпретацію змісту музичних творів. Зрозуміло, що учіння гри на фортепіано повинне спонукатися адекватними мотивами, безпосередньо пов'язаними з її змістом, тобто мотивами набуття виконавських знань, умінь і навичок. Якщо вдасться сформулювати такі мотиви в учнів, то тим самим наповняться новим змістом їхні загальні мотиви набуття музичної освіти.

Свідоме ставлення до учіння гри на фортепіано багато в чому визначається тим, які стимули активізації учіння переважають – зовнішні, чи внутрішні. Якщо зовнішні, то мотиви учіння можуть бути недостатні, щоб учень тривалий час зберігав відповідальне ставлення до занять на інструменті. Якщо в мотивації переважають внутрішні стимули, виникає стійке ставлення до учіння, характер якого залежить від змісту мотивів. Знання чинників, під впливом яких формуються мотиви учіння, дозволяє розвивати позитивну мотивацію і знижувати вплив негативних мотивів.

Від прагнення виконати п'єсу до самого її виконання проходить час, заповнений розучуванням. Саме у цьому часовому проміжку нерідко знижується інтерес учня до даної п'єси і навіть до музичних занять взагалі. Розібрати п'єсу – означає ознайомитися з нею, скласти перше враження, безпосередньо відчувати її емоційний зміст, дістати уявлення про характер музичних і технічних завдань, сприйняти нотний текст, перейти від розрізненого процесу складання груп із кількох нот у мотиви, фрази, і далі до цілісного процесу виконання хоча б невеликого уривку. Учень хоче отримати від музики задоволення, але він часто не готовий досягати цього ціною тривалих і подекуди одноманітних занять. Тому для того, щоб робота за інструментом приносила радість, слід наповнити процес розучування осмисленими, цікавими і доступними учневі завданнями. Тільки за таких умов можна розвинути концентрацію уваги і привити інтерес не тільки до результату, а й до самого процесу роботи над твором.

Щоб учень учився гри на фортепіано, необхідно, щоб він **хотів** учитися і **міг** це робити. Здебільшого учень іде до музичної школи з великим бажанням учитися, але без уміння це робити. Якщо його не навчити вчитися, то перші труднощі й невдачі поступово згасять це бажання.

Як наповнити смислом процес учіння гри на фортепіано і розвинути концентрацію уваги учня на заняттях за інструментом? Як зберегти в нього яскраве відчуття музичного образу до кінцевого етапу виконання, не розгу-

бивши при розучуванні творчих сил, настрою, інтересу, без яких важко набуту музично-виконавських умінь? Відповіді на ці запитання, на нашу думку, лежать, насамперед, у площині теоретичного осмислення процесу формування мотивації учіння гри на фортепіано.

Важливою проблемою формування мотивації учіння гри на фортепіано є адекватне пізнання мотивів учіння. Практика показує, що в багатьох випадках визначити справжню мотивацію учіння гри на фортепіано досить складно. Крім того, нерідко вчитель так зосереджується на передачі способів виконання, що питання аналізу мотивації відходять на далекий план. Це створює значні проблеми в організації процесу учіння гри на фортепіано. Тому вчитель повинен прагнути до проникнення в мотивацію навчальної поведінки учня, бачити її вияви і глибинні причини, з'ясувати дійсний смисл окремих вчинків.

Широке коло літератури з проблем музичної освіти дітей, як правило, мало торкається внутрішнього світу самих учнів. Зокрема, у працях з фортепіанної педагогіки в основному акцентується на питаннях методики навчання гри на фортепіано. Водночас головний суб'єкт навчання – учень – залишається за межами більшості методичних посібників, хоча говориться про нього багато, але здебільшого в загальному плані.

Оволодіння учнем грою на фортепіано тісно пов'язане з діяльністю вчителя. Плануючи цю діяльність, вибудовуючи систему навчально-виконавських завдань і самостійних дій учня, вчитель підводить його до бажаного результату. Німецький педагог А.Хальм у цьому зв'язку зазначав, що керівництво вчителя повинне полягати не тільки в тому, щоб вказувати учневі певний шлях, а й у тому, щоб спонукати самостійний рух уперед. У який спосіб? Самими методами роботи, зверненими передусім до слуху учня; методами, завдяки яким педагог учить його розмірковувати, висловлювати судження, узагальнювати, самому шукати відповіді на посильні практичні питання, вносити виконавські зміни в текст,

порівнювати варіанти й обирати кращі з них, вирішувати елементарні композиторські завдання (створення додаткового голосу до мелодії, різних моделей акомпанементу, приєднання до мелодії простого, але різноманітного супроводу, транспонування мелодії тощо) [7, с. 96].

Однак керівництво учінням з боку вчителя може також гальмувати розвиток активності й самостійності учня, якщо воно перетвориться на надмірне опікування. Учитель має прагнути до духовної близькості з учнем, але аж ніяк не нав'язувати йому своїх поглядів, категоричних суджень і оцінок.

Слід зазначити, що мотиваційний аспект учіння нерідко випадає з поля зору вчителя і складається стихійно. Тому одним із шляхів керування мотивацією учнів є організація їх учіння через побудову в межах навчальної діяльності різних взаємодій з учителем та іншими учнями.

Доведено, що ефективність учіння значною мірою підвищується, коли вчитель не тільки викладає готові істини, а й керує процесом самостійного їх відкриття й оволодіння учнями, формує в них потрібні для цього розумові дії й операції, вміння розв'язувати різні навчальні завдання, самостійно поповнювати свої знання. Тобто, найбільш ефективним є таке керування учінням гри на фортепіано, яке не зловживає зовнішніми стимулами в регуляції навчально-виконавської діяльності, а максимально сприяє виникненню прагнення до саморегуляції, самовиховання, допомагає усвідомити завдання учіння.

У цьому зв'язку відомий педагог-піаніст Л.Ніколаєв писав: "У царині музичного виконавства вчитель повинен дати учневі основні загальні положення, спираючись на які, він зможе піти своїм художнім шляхом самостійно, не потребуючи допомоги" [6, с. 132]. Ця думка залишається актуальною й у наші дні, оскільки спостерігається перевантаження учнів частковим матеріалом, коли не вчать "загальному" і не дають можливості, спираючись на пізнані узагальнення, піти своїм шляхом самостійно. При цьому частина педагогів переконана, що саме по собі накопичення одиничного матеріалу (вивчених під наглядом педагога і за його точними вказівками музичних

творів) приведе зрештою до бажаних результатів, до розвитку необхідних якостей. Однак, як справедливо наголошував Л.Баренбойма, за таких умов закон діалектики про перехід кількості в якість не "спрацьовує".

Л.Ніколаєв визначив шляхи, необхідні для досягнення самостійності учня, а саме:

а) прививати учневі культуру музично-виконавського осмислення твору, яка виявляється в здатності помічати подібні й відмінні риси, доводити свою думку чи інтуїтивне осягнення до ясності; навчати узагальнювати часткове і від загального йти до якихось частковостей;

б) прививати культуру тренувальної роботи, коли в будь-якому елементі технічного тренажу має виявлятися естетичне начало; навчати вмінню відмовлятися від емоційної гри і зосереджуватися на завданні, яке у даний час ставиться; усвідомлювати те, що в процесі тренування було найдено інтуїтивно. Якість тренувальних занять визначається повною зосередженістю слуху [6, с. 134].

На думку Л.Баренбойма, методи повторення і тренування необхідні в процесі учіння, але вони по можливості повинні пов'язуватися з чимось новим, що дає поживу для розуму і почуття. Багаторазові формальні й механічні повторення, оперування і переживання одного й того ж матеріалу діє отупляюче на учня, затримує його загальний і музичний розвиток [7, с. 66].

Л.Ніколаєв наголосив на тому, чого, на його думку, не можна, робити вчителю, а саме:

а) не виявляти надмірної педагогічної активності, перетворюючись у "репетитора"; не полегшувати учневі завдання там, де він з ним може сам справитися; допомагати учневі тільки тоді, коли в цьому є необхідність, тобто, своєю надмірною старанністю не перешкоджати прагненню учня "навчитися вчитися";

б) не вимагати від учня неухильного виконання вказівок педагога [6, с. 134].

В основі усталеної методики навчання гри на фортепіано лежать, здебільшого, такі відношення між педагогом і учнем, які можна охарактеризувати як суб'єктно-об'єктні, коли в ролі суб'єкта виступає вчитель, який організовує навчальний процес, визначає обсяг інформації, формує вміння і навички, здійснює контроль за отриманням знань і вмінь, спрямовує у потрібне русло виховну роботу. Це призводить до пасивності учнів, до небажання самотійно вирішувати творчі завдання. Зрозуміла перевага суб'єкт-суб'єктних відношень (взаємодії) у класі фортепіано, оскільки саме в процесі взаємодії (спілкування) між учителем і учнем відбувається копіювання рухових, мисленевих, виконавських операцій, засвоюються художньо-технічні знання.

Звернення до практики навчання гри на фортепіано виявляє недостатню увагу багатьох учителів до розвитку самостійності учнів, що породжується, на нашу думку, кількома причинами. По-перше, скептичним ставленням учителів до можливостей учнів самим розучувати й інтерпретувати музичний твір; по-друге, бажанням надати учнівському виконанню зовнішньої упорядкованості, що швидше досягається за підтримки досвідченого вчителя; по-третє, прагненням до швидкого результату, адже вчителеві набагато легше навчити чомусь свого учня, ніж виховати в нього самостійність, добитися творчої свободи. При цьому відбувається підміна самостійної роботи учня, а отже, і його творчої ініціативи, директивними установками (зроби так), інструкціями, численними показами, зайвою деталізацією тощо. У результаті спостерігаємо недостатню самостійність багатьох випускників музичних шкіл, їхню невідповідність до будь-якої форми активного музикування. Розбираючи новий твір, вони не звертають увагу на грамотне прочитання тексту, на виразні особливості музичної мови, не вважають за потрібне продумувати зручну аплікатуру, не вміють долати труднощі розучуваних творів, працювати над звуком і фразою, оскільки не навчені слухати себе. Після 7-8-річного навчання юні піаністи нерідко можуть зіграти лише кілька п'єс, підготовлених під керівництвом учителя; програма

ця поступово забувається і, зрештою, в учнів не залишається нічого від отриманої виконавської підготовки. Усе це пояснюється тим, що педагог недостатньо розвивав свідоме ставлення до учіння гри на фортепіано, уміння самостійної роботи.

Водночас навчити учня самостійно працювати є найголовнішим завданням учителя фортепіано. Це стратегічне завдання, на думку Г.Нейгауза, за будь-яких умов має залишатися незмінним: "зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі... тобто привити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння добиватися цілі, які називаються зрілістю..." [36, с. 147]. Виконавська самостійність виявляється в умінні самостійно інтерпретувати твір, самостійно працювати, знаходити власні технічні прийоми для втілення виконавського задуму. Самостійна робота розвиває наполегливість у досягненні поставлених цілей, виховує в учнів волю і характер.

Йдеться не лише про самостійну домашню роботу, коли учень представлений сам собі. Його самостійна робота є органічною частиною процесу оволодіння виконавськими вміннями і безпосередньо з ним пов'язана незалежно від того, здійснюється вона на самому уроці під керівництвом учителя, чи в ході виконання домашнього завдання. У процесі учіння гри на фортепіано учень самостійно долає виконавські труднощі, справляється з дедалі складнішими завданнями, виявляє ініціативу у доборі необхідних для виконання завдання способів і прийомів. На думку Т.Беркман, чим інтенсивніше учень самостійно оволодіває певним прийомом під керівництвом учителя, тим успішнішою буде його домашня робота [8, с. 198].

Помітний стійкий зв'язок між тим, що відбувається на уроці, і тим, що робиться в домашніх умовах. Для плідної самостійної роботи учневі необхідно зрозуміти сутність завдання, осмислити способи його виконання. Тому на самому уроці формулюються й уточнюються конкретні завдання, послідовність дій, неодмінно перевіряється, наскільки учень зрозумів способи його виконання.

Досить плідним виявляється поєднання методів навчання, які стимулюють ініціативу і самостійність учня (пошукай, подумай, спробуй..), і методів "авторитарної" педагогіки (запам'ятай те-то, спробуй так...). Їх співвідношення може змінюватися залежно від ситуації, яка складається в учінні, й зумовлювати різноманітність форм педагогічних впливів на учня, створюючи гнучку педагогічну *тактику*.

На думку М.Фейгіна, підґрунтям для вияву самостійності учня в різних формах і на різних ступенях розвитку є *вміння засвоювати і накопичувати музичні враження* шляхом активного *слухання-переживання* і самостійного *читання* музики [15, с. 4]. Тобто, все залежить від *музичного розвитку* і пов'язаного з ним *духовного збагачення* особистості.

Виховання самостійності учнів тісно пов'язане з формуванням мотивації учіння гри на фортепіано. У даному випадку воно здійснюється в системі "урок – домашні заняття – самоосвітня діяльність" (йдеться про самовиховання, самонавчання, саморозвиток у їх єдності). Кожна з цих ланок має свою специфіку. Якщо в класі вчитель здебільшого бере на себе функції організатора процесу навчання (визначає освітню мету, зміст, обсяг, види роботи, задає її темп тощо), то для домашньої роботи характерна повна самостійність, відсутність безпосередньої допомоги і керівництва вчителя. Учень стикається з новими видами діяльності, які вимагають від нього більш високого рівня умінь, насамперед, в організації своєї діяльності. Не будучи навченим прийомам самоорганізації, він втрачає самостійність, залежить від педагога, що регулює його творчий процес.

Отже, без уміння вчитися неможливе успішне оволодіння грою на фортепіано. Водночас уміння працювати самостійно надзвичайно важливе з огляду на ту кількість часу, який проводить учень за інструментом у школі й дома. Проведене нами опитування учнів встановило відношення першого до другого приблизно як *один до шести*. Тому зрозуміло, наскільки важливо вчити учня учінню гри на фортепіано.

Домашні завдання, будучи однією з форм самостійної роботи учня, мають як особливі, так і загальні функції процесу навчання: закріплення й поглиблення знань, виконавських умінь і навичок, розвиток музичного сприймання, інтерпретації музичного твору. Вони є способом формування самостійності й активності особистості як риси характеру, її репродуктивних і творчих здібностей, уміння ставити і вирішувати навчальні завдання.

Досвід роботи показує, що інтерес до самостійних занять за інструментом досягається за таких умов:

а) якщо учневі зрозуміле завдання щодо п'єси, яка розучується;

б) якщо завдання може бути виконане різними способами і вимагає творчого підходу;

в) якщо учень привчається до самостійного створення вправ або виділення їх з п'єс для подолання технічних труднощів, що виникають при роботі над ними;

г) якщо художньо-технічна робота спрямована змістовною і захоплюючою бесідою вчителя з учнем.

У процесі учіння гри на фортепіано домашні заняття дозволяють досягнути творчих результатів у виконанні, що виражається в емоційній насиченості, технічній свободі, змістовності й самостійності виконавської інтерпретації музичного твору. Характерною особливістю розвинутого самостійного мислення є здатність до незалежної оцінки твору, вміння критично ставитися до власного виконання.

Прийнято вважати, що домашня робота пов'язана переважно з безпосередньою підготовкою до наступного уроку і дає результати за умов регулярності занять. Однак за своїми дидактичними функціями домашня робота багатозначніша, що дозволяє виділити в ній кілька взаємозумовлених функціональних ліній. Перша з них пов'язана з функцією поглиблення знань, умінь і навичок, засвоєних на уроці; друга – з формуванням загальних навчальних умінь і навичок (уміння розподіляти матеріал, контролювати свою роботу тощо); третя – з формуванням позитивного ставлення до учіння в цілому, з

вихованням і розвитком особистісних якостей (стимулюванням інтересу до учіння гри на фортепіано, розвитком творчого ставлення до учіння, формуванням потреби в самоосвіті тощо).

Слід враховувати, що означені можливості домашнього музикування є лише потенційними, що спонукає до стимулювання інтересу до нього, внесення творчих елементів. Тому навіть при повторенні й закріпленні виконавських умінь і навичок домашнє завдання не повинне копіювати пройдене на уроці, а при його плануванні мають бути дотримані принципи доцільності, доступності, привабливості.

Навчаючи гри на фортепіано, кожен учитель поступово виробляє власну систему засобів спонукання і формування мотивів учіння. Ця система стає характерною для нього і багато в чому визначає ставлення учнів до учіння. Спостереження за роботою вчителів фортепіано показує, що багато з них переоцінює вплив зовнішніх спонук на мотиви учіння учнів (вимогливість, примушення, покарання, гра тощо). Роль внутрішніх стимулів до учіння при цьому недооцінюється.

Ефективним способом формування мотивації учіння гри на фортепіано є створення ситуації **задоволення** учня своїми **успіхами**. Це особливо важливо для тих учнів, які мають незначні музичні здібності й відчувають труднощі в учінні. З часом їм стає дедалі важче оволодівати грою на фортепіано, вони починають втрачати віру в свої сили, а відтак перестають учитися. Очевидно, це є однією з найпоширеніших причин неуспішності і, як наслідок, вияву негативного ставлення до учіння. Тому дуже важливо своєчасно створити для таких учнів ситуацію успіху, підбадьорити їх, вселити віру в свої сили. Учень повинен усвідомити, що його зусилля, спрямовані на оволодіння грою на фортепіано, не марні й обов'язково принесуть успіх у навчанні. Цей спосіб мотивації можна реалізувати, лише знаючи реальні можливості кожного учня, усвідомлюючи той рівень, від якого слід рухатися далі.

Ситуацію задоволення успіхами слід створювати і для здібних учнів. Оскільки учіння таким учням дається легше, воно не приносить їм особливого інтелектуального й емоційного

задоволення. Тому для них слід частіше давати твори підвищеної складності, робота над якими вимагає певних художньо-пізнавальних і вольових зусиль. Чим більше перепон долає учень, тим більшу радість він відчуває при досягненні цілі.

Отже, дуже важливо, щоб художні твори й інструктивний матеріал відповідали виконавським можливостям учня. Але це не означає, що вчитель повинен виходити тільки з цих можливостей: на них слід спиратися з тим, щоб розвивати їх далі. Такий підхід є досить дійовим для формування в учнів позитивного ставлення до учіння гри на фортепіано. Цьому сприятиме також правильне чергування легкого і більш складного матеріалу. Складніший матеріал дозволяє виявити межу можливостей учня. На простіших завданнях, які мають йти безпосередньо за роботою над складними, осмислюється, уточнюється, закріплюється засвоєне. На складніших творах учень вводиться в нову для нього сферу виконавства, а на легших творах він без ускладнень може виявити свої виконавські якості й уміння або показати, що він може зробити самостійно, без вказівок учителя.

На мотивацію учіння відчутно впливає характер зворотного зв'язку між учителем і учнем. Якщо в процесі учіння існують позитивні зворотні зв'язки (схвалення, позитивна оцінка), то процесуально-змістовна мотивація посилюється. Так, для учня дуже важлива інформація про те, які саме навички гри покращилися, наприклад:

- ти помітив, що в тебе значно краще виходять пасажі й виразніше передається характер музики?
- я дуже радий, що ти навчився виразно виконувати п'єсу тощо.

Важливо вказувати учням на необхідність удосконалення окремих умінь, на те, що саме забезпечило успішне виконання твору. Якщо ж у навчальній діяльності переважають негативні зворотні зв'язки (незадовільна оцінка), то внутрішня мотивація знижується.

Кожна педагогічна дія може мати для учня різний сенс і зміст. Зокрема, якщо педагогічний вплив сприймається ним як зворотний зв'язок (інформація про успіхи), то це поглиблює почуття особистої компетентності й тим самим сприяє посиленню внутрішньої мотивації учня. Якщо ж педагогічна дія набуває змісту контролю за поведінкою (тобто сприймається учнями як зовнішній тиск і контроль), це знижує процесуально-змістовну мотивацію.

Позитивний вплив на процесуально-змістовну мотивацію виявляє ситуація вільного вибору (наприклад, вибір твору для розучування), що дає учням змогу відчувати свободу і самодетермінацію в учінні.

Отже, не тільки від педагогічної дії як такої, але й від її сенсу (інформування або контроль) залежить посилення або послаблення внутрішньої мотивації учнів. Звичайно, учіння може здійснюватися і під впливом зовнішніх чинників. Однак, як тільки зовнішній контроль слабшає, припиняється й сама діяльність учня.

Проблема "вчитель – учень", що нерідко виникає в процесі навчання гри на фортепіано, досить складна. У кожному конкретному випадку вона виглядає по-різному, хоча основа найчастіше одна: диктат – з боку вчителя, і прагнення вийти з-під цього диктату, небажання примиритися з ним – з боку учня. Багаторічне навчання в дитячій музичній школі (7-8 років) під керівництвом учителя нерідко приводить до нівелювання індивідуальності учня, пасивності, невпевненості в своїх силах. Численні зауваження вчителя "не той бас", "не той темп", "не ті нюанси", "не той ритм" тощо, виражаючи переконаність учителя в своїй непогрішності, поступово позбавляє учня творчої ініціативи, виховує слухову пасивність.

Нерідко педагог, знайшовши, на його думку, вдалі методи викладання або певну послідовність у проходженні репертуару, з часом канонізує їх, перетворює в догму. Постійне використання таких методів поступово приводить до застою, так само як відмова від усталених, перевірених практикою методів – до псевдоноваторства як самоцілі.

Деякі педагоги, маючи власне незмінне уявлення про те, як слід виконувати ту чи іншу п'єсу, в роботі з учнем не відходять від цього зразка і прагнуть "підігнати" під нього інтерпретацію учня. Надмірно опікуючи свого учня, вчитель нерідко не помічає того, що необхідно змінити характер керівництва його учінням, більше довіряти учневі і водночас посилювати вимогливість до виконання.

Обираючи форму роботи над твором, слід враховувати, що учні вимагають застосування індивідуалізованих, іноді навіть протилежних методів педагогічного впливу. В одному випадку це неспішне, поступове введення учня в світ музики та її виконавського досягнення. В іншому – дії самого учня спонукають учителя до незвичних форм роботи, до цього часу ним не використовуваних.

Інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що в інструментальному класі на перший план має вийти не стільки навчання, скільки учіння. У цьому плані методологічно важливою є думка Г.Ципіна про те, що ***у мистецтві основному і головному навчити не можна – цьому можна лише навчитися*** [34, с. 26].

Наступна проблема пов'язана з прагненням учителя якомога швидше досягти певного результату. При цьому вузька спрямованість учіння на результат, на успіх "будь якою ціною" (без інтересу до процесу, до змісту діяльності учіння, до його способів і прийомів) може заважати розвитку особистості, привести до вироблення прагматичної позиції. Тому важливо прагнути до єдності результативної та процесуальної мотивації поведінки учня, його спрямованості на результат і на спосіб учіння. "Не можна перескакувати через природні стадії творчого розвитку, можна лише з деякими дітьми спробувати їх прискорити. Неперервний і неухильний музичний розвиток важливіші, ніж ілюзорна швидкість просування", – підкреслював Л.Баренбойм [7, с. 66].

Оцінка навчально-виконавських досягнень є важливим стимулом учіння, але у внутрішній мотив цей стимул може перейти за умови, якщо робота учнів оцінюється справедливо і

доброзичливо, з обґрунтуванням, діловито, без роздратування. Вказівки вчителя при цьому мають спрямовувати учнів на способи і шляхи поліпшення якості навчальної роботи. Однак через зрозумілу міжособистісну близькість, яка виникає між учителем і учнем в умовах індивідуального навчання, чимало педагогів не вважає за потрібне давати належну оцінку виконанню твору, або тішать учня надіями, які не можуть збутися. Важливо вчасно сказати своєму вихованцю: ким би ти не став у подальшому житті, але навчання гри на фортепіано дозволить пізнати безмежний світ почуттів і думок, втілений у музичних творах, осягнути красу людського життя.

Важливою проблемою є недостатнє врахування частиною вчителів відмінностей між учнями, особливостей їх готовності до учіння. Ці особливості, на думку Т. Драгунової, полягають: у ставленні до учіння (від дуже відповідального – до досить байдужого); у загальному розвитку (від високого рівня – до досить обмеженого кругозору); в обсязі й міцності знань (від ґрунтовних, глибоких – до поверхових); у способах засвоєння навчального матеріалу (від уміння самостійно працювати й осмислювати матеріал – до повної відсутності навичок самостійної роботи); в умінні долати труднощі в учінні (від наполегливості – до специфічного утримання у вигляді звички звертатися за допомогою при перших труднощах); в інтересах (від яскраво виражених пізнавальних інтересів – до майже повної їх відсутності) тощо [12, с. 134].

Одна з провідних проблем – досягнення єдності навчання гри на фортепіано і загального музичного розвитку учня, адже нерідко помітний значний розрив між виконавськими досягненнями учня і рівнем сформованості його загальної музичної культури. Формування емоційної сфери, художньої свідомості, музичних здібностей – усе це здійснюється нерідко спонтанно, паралельно з оволодінням грою на фортепіано. Відтак прямого зв'язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично – немає.

Нерідко педагоги-практики розглядають поняття "навчання" і "розвиток" як синоніми, вважаючи, що учень розвинеться

настільки, наскільки навчиться гри на інструменті. Звідси з'являється диспропорція між навчанням і розвитком учнів. Навчання гри на фортепіано, замість того, щоб "забігати вперед розвитку" (Л.Виготський), ніби обособлюється від нього, і тоді формування в учнів ігрових умінь стає домінантою змісту навчального процесу.

Проблема полягає в тому, що частина вчителів вважає своїм ключовим завданням навчити грати на інструменті. Наголосимо, що необхідність оволодіння музичним інструментом не підлягає сумніву, якою б не була кінцева ціль навчання. Але це не знімає з учителя фортепіано обов'язку планомірно і систематично виховувати музичне сприймання, формувати ціннісні орієнтації, розвивати художньо-творчі якості у зв'язку з роботою, яка проводиться за фортепіано. Йдеться, зокрема, не тільки про вслуховування в твір, що вивчається, а про ширше коло музичних творів, які збагачують музично-слухові уявлення учнів, їхній художній досвід.

Розвиваючи, насамперед, безпосереднє емоційно-образне сприймання музики, педагог водночас учить сприймати її зосереджено, диференційовано, охоплювати музичний зміст у розвитку, усвідомлювати виразні можливості музичної мови. Умови сучасного музичного життя, побуту, нові технічні можливості спілкування з музикою ставлять це завдання на перший план.

Мотивувати учіння допоможуть почуття, музичний досвід учителя, його прагнення перетворити зміст занять у радісний творчий процес співробітництва. При цьому завдання полягає не в тому, щоб домогтися швидкого розучування твору, а в тому, щоб його засвоєння стало результатом власних зусиль учня, щоб не "приглушувати" паростки його власної думки про музику і ті особистісні почуття, які вона викликає.

Отже, **навчання гри на інструменті неможливе без органічного взаємозв'язку навчання і розвитку.** Цей взаємозв'язок посилюється завдяки нерозривно пов'язаному з навчанням художньо-технічному зростанню учня. Поєднання художнього і технічного, емоційного і свідомого допомагає

осягнути прекрасне в музичних образах, а через них – у дійсності.

Важливим при навчанні гри на фортепіано є завершальне виконання твору. Естетичне задоволення, яке неодмінно відчуває учень від вдалого публічного виступу, має величезне виховне значення. Тому показ виконавських досягнень необхідний як дійовий стимул для подальшого оволодіння грою на інструменті.

На думку С.Савшинського, педагог повинен зрозуміти, що "основною метою на перших порах є не навчання фортепіанній грі як такій, а *виховання музиканта*; фортепіанна гра – тільки засіб" [16, с. 7]. Завдання педагога полягає саме в тому, щоб розкрити учневі сутність музичного мистецтва, пробудити в ньому музиканта, творчу ініціативу, озброїти виконавською технікою, необхідною для втілення авторського задуму і власного бачення твору. Здійснити це можна лише в процесі роботи над музичним твором, а також спеціальними вправами. Однак ні розучування творів, ні робота над розвитком техніки не є самоціллю. Головна мета вчителя, – за Г.Нейгаузом, – виховання музиканта і людини, виховання через музичне навчання, і розвиток через спілкування [28, с. 9]. Ці думки музикантів-педагогів перегукуються з думкою В.Сухомлинського, який підкреслював, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання людини [43, с. 175].

Небезпечний для виховання учнів той розрив, який виникає між можливостями їх внутрішнього розвитку і системою технічного "натаскування" в процесі навчання гри на інструменті. А він неодмінно виникає там, де навчання і розвиток не пов'язані між собою, де музика як предмет відтісняє музику як мистецтво, де панує муштра замість оволодіння художньо-технічними вміннями і навичками, де техніка виступає метою, а не засобом втілення художнього змісту. Цей недолік – досить поширене явище в дитячих спеціалізованих закладах початкової музичної освіти.

Одна з причин розходження освітньої і розвиваючої функцій навчально-виховного процесу полягає в діалектичній

суперечності між творчим характером учіння гри на фортепіано і нормативними змістом і методами його організації, що не сприяють розвиткові творчого мислення, свідомості, системності в діяльності. Щоб переконатися в правильності такого висновку, достатньо звернутися до змісту програм навчання гри на фортепіано у дитячих музичних школах. Більшу їх частину складають гами й арпеджіо в різних видах, інструктивні етюди, а також п'єси навчального репертуару. Зрозуміло, що вивчення цього матеріалу не забезпечує повноцінного музично-естетичного розвитку учнів. Тому важливу роль у формуванні мотивації учіння гри на фортепіано відіграє правильний добір репертуару. Твори, які розучують учні, повинні їм подобатися, викликати безпосередній відгук.

Наступна проблема пов'язана з формуванням емоційного ставлення до учіння гри на фортепіано, яке так чи інакше завжди охоплює емоційну сферу учня. Емоції тісно пов'язані з мотивами учнів і виражають можливість реалізації цих мотивів і поставлених цілей. Однак на практиці роль емоцій як важливого чинника мотиваційної сфери учіння часто недооцінюється. В навчальному процесі нерідко мало підґрунтя для позитивних емоцій, іноді навіть викликаються негативні емоції – нудьга, невпевненість тощо. Така організація навчального процесу суперечить сучасним уявленням про музичну освіту підростаючого покоління.

Які причини емоційної збідненості учіння, що породжує в учнів негативні емоції? Вкажемо, передусім, на перевантаження змісту освіти, відсутність чіткого розмежування ключових і допоміжних знань (не обов'язкових для запам'ятовування); на одноманітність щоденної роботи над вправами, гаммами, етюдами, що породжує нудьгу; на негативний емоційний мікроклімат в класі тощо.

Недоліки початкової музичної освіти (формальне ставлення до тексту, невміння правильно розібрати нотний запис, нерозвинутість музичного слуху, особливо музично-слухових уявлень, бідність звучання інструменту, скованість ігрового апарату тощо) важко долаються на наступних етапах навчання.

Учні, як правило, засвоюють мінімальний за обсягом навчальний репертуар; виконавські вміння і навички, які формуються в процесі навчання гри на фортепіано, здебільшого обмежені за діапазоном дії, недостатньо універсальні; більшість учнів у практичній ігровій діяльності не здатна вийти за межі вузького кола "відпрацьованих" з педагогом п'єс.

Виконання, навіть осмислене, грамотне, технічно бездоганне, нерідко позбавлене головного – власного ставлення до виконуваної музики. Творча індивідуальність якщо й чутна в їхньому виконанні, то частіше ніби уніфікована, загальна для учнів класу конкретного педагога. Це зазвичай не індивідуальність учня, а нав'язана йому індивідуальність педагога. Тому важливою є проблема включення в заняття гри на фортепіано найпростіших умінь оперувати музичним матеріалом, створювати елементарну музику й імпровізувати.

Аналіз недоліків виконавської підготовки учнів приводить до висновку щодо необхідності активного розвитку їх музичного мислення. "Музичне мислення виконавця у широкому смислі слова – високий ступінь сприйнятливості образно-виразної сторони музики, поєднаної з максимальним втіленням внутрішньо відчутного в реальне звучання на інструменті", – підкреслював Б.Милич [35, с. 8]. **Чим більш насичене музикою середовище, в якому знаходиться учень, чим яскравіше вчитель розкриває художнє багатство твору, що розуміється, тим інтенсивніше розвивається його мислення в цілому.** Дана закономірність має лежати в основі всього процесу навчання гри на фортепіано.

Засобами цілеспрямованого розвитку музичного мислення можуть виступати цілісний виконавський показ, теоретичний і виконавський аналіз, вербальне розкриття музичного образу, розшифровка авторських і редакторських ремарок, використання художньо-асоціативних форм впливу, які наводять на осягнення змісту твору тощо.

Досвід роботи з учнями показує, що самотійно засвоєне в ході учіння є більш стійким, органічним, результативним і, крім того, приносить учневі більше задоволення (що дуже важливо!).

У такому учінні велике значення має **метод наслідування**, коли учень бере за основу роботи над твором виконання його відомим музикантом або вчителем. Ставлення до цього методу неоднозначне. Деякі вчителі фортепіано вважають, що наслідування наносить шкоди індивідуальності учня, деформує його "Я", тому не заохочують до прослуховування музичних творів, що розучуються в класі. Інші вчителі, навпаки, вважають, що наслідування закладене в людині самою природою, коли дитина, спілкуючись зі старшими, засвоює мову, поведінку, спосіб життєдіяльності. На думку Г.Когана, наслідування педагогу, спроби максимально наблизитися до його манери, скопіювати його гру – необхідний етап виховання музиканта. "Натаскування" починається не тоді, коли учень учиться копіювати, а коли від нього вимагають *тільки цього*, не допускають *іншого* виконання [14, с. 82]. Водночас наслідування Майстру пробуджує думку, надихає на творчість, розкриває способи музикування, вчить майстерному виконанню.

Наслідування, як метод навчання гри на фортепіано, виступає, головним чином, як спосіб активізації слухо-ритмічної сфери, або як модель-спонука до творчого продовження і переосмислення власної діяльності. Вміло застосоване наслідування здатне навчити учня гнучко мислити і допомогти вийти на самостійний шлях.

Ф.Блуменфельд був переконаний в ефективності **методу показу**, здатного пробудити творчу уяву учня [6, с. 89]. Такий показ, на його думку, не має нічого спільного з нав'язуванням, оскільки він, хоча й вміщує елементи наслідування, зрештою приводить учня до самостійних пошуків. Про слушність цієї думки свідчить історія розвитку мистецтв: усі видатні митці під час свого навчання комусь наслідували або щось копіювали.

Важливе значення в навчанні гри на фортепіано має **вербальний метод**. Слово вчителя має бути лаконічним, емоційним і образним, враховувати те, що учні вже знають або можуть помітити самі, не загромаджувати урок якимись загальними міркуваннями про мистецтво, музику. Педагог повинен повідомляти учневі лише найістотніше для форму-

вання його виконавського задуму, при цьому зауважень не повинно бути надто багато. Не слід вказувати учневі на всі допущені помилки, а обирати найважливіші, вузлові, які можуть навести учня на подальші самостійні висновки. Інші зауваження доцільно відкласти на наступні уроки. Для створення художнього образу, для дійовості художньо-педагогічного впливу вирішальною є не кількість вказівок, а їхня якість і влучність.

Наступним методом, що сприяє осмисленню змісту музичного твору, засобів музичної виразності, є **слухове спостереження** за розвитком музичного образу шляхом порівняння його з іншими (за контрастом і аналогією). Завдання цього методу полягає не тільки в тому, щоб учень помітив (почув, усвідомив) відмінність або аналогію між творами, а й у тому, щоб він пережив нові емоційні враження. Порівняння близької за характером музики допомагає учням глибше осягнути зміст твору, що розучується, зрозуміти особливості його музичної мови.

С.Савшинський особливо наголошував на ефективності методів **емоційно-вольового** та **інтелектуального впливів** [16, с. 20]. Суть методу емоційно-вольового впливу полягає у зверненні до фантазії учня, його емоційної сфери. Для цього вчитель оперує образами, порівняннями, асоціаціями; звертається до емоційних спонук (шляхом співу і жестів) тощо. Яскраві музичні уявлення і підвищена творча активність загострюють роботу психо-моторної сфери і допомагають учням вирішувати художні й технічні завдання. Водночас слід враховувати, що емоційно-вольовий вплив може привести до розвитку творчої пасивності.

Метод інтелектуального впливу звернутий до свідомості учня і ґрунтується на поясненнях учителя, аналізі, широких узагальненнях. Зокрема, Г.Нейгауз з перших слів змушував учня думати з ним разом, робив його співучасником вирішення художнього завдання. Його уроки не тільки давали готові знання, а й учили шукати, порівнювати, спонукали учня переживати захоплення перед художніми творіннями [36, с.

235]. Однак надмірна раціоналізація може виявитися шкідливою, позбавити художній аспект виконання безпосередності.

Розглянемо прийоми впливу на учня, запропоновані Г.Нейгаузом: **образні порівняння** (поетичні асоціації, пов'язані з природою, мистецтвом тощо), **покази на фортепіано**, частіше по ходу уроку, **особливе "диригування"** під час виконання учнем якогось твору. Сутність першого прийому полягає в тому, щоб "підказати" учневі потрібний образ, "вилучити" з його емоційної пам'яті потрібне почуття, активізувати творчу фантазію. Він не має нічого спільного з ілюстрацією музики словами.

Наступний прийом одразу "занурює" учня в атмосферу високої художності, спонукає до самостійних звукових пошуків, виховує внутрішню зосередженість, веде від слухових відчуттів до руху.

Останній прийом – "диригування" – допомагає учневі знайти потрібний ритм, темп і характер виконання, зміцнює й окрилює його волю, впливає на нього шляхом безпосереднього емоційного зараження. На думку Г.Нейгауза, "простим жестом – змахом руки – можна іноді значно більше пояснити і показати, ніж словами" [36, с. 236]. Особливо важливий цей прийом для роботи над ритмом.

Г.Нейгауз прагнув теоретично озброїти учнів, організувати їхню працю. Аналізуючи завдання, він учив знаходити ефективні способи роботи. Одним з дійових принципів він вважав розчленування виконавського процесу на складові – за розділами форми, елементами фактури, зі спеціальною метою оволодіти окремим засобом виразності. На основі подібного вивчення по частинах у синтезі з'являлася нова якість – новий рівень знання, чуття, володіння цілим [27, с. 8]. Наголосимо на умовності розчленування, тимчасовому характері концентрації уваги виконавця лише на одному із складових нерозривної єдності елементів.

Метод моїх занять, – писав Г.Нейгауз, – зводиться до того, щоб учень якомога раніше (після попереднього ознайомлення з твором і оволодіння ним хоча б частково) з'ясував для себе

зміст, сенс, поетичну сутність музики, і досконало зумів би розібратися (назвати, пояснити) з музично-теоретичних позицій в тому, з чим він має справу. Ця ясно усвідомлена ціль дає виконавцю можливість прагнути до неї, втілити в своєму виконанні – усе це і є питання "техніки". Подолання технічної невпевненості, скованості рухів учня Г.Нейгауз насамперед шукав у сфері впливу на психіку учня, на шляхах самої музики. "Чим ясніша *ціль* (зміст, музика, досконалість виконання), тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення" [36, с. 11].

Одним із ефективних способів занять, доступних учневі, є ***робота над звуковим образом "в уяві", без інструменту.*** Цей метод, сприяючи створенню внутрішніх слухових уявлень, дозволяє при вирішенні інтерпретаційних завдань відволіктися від труднощів моторно-рухового апарату.

Інтегруючим методом формування мотивації учіння гри на фортепіано виступає ***метод художньо-сислової організації навчально-виконавської діяльності учня.*** Реалізація цього методу вимагає від учителя визначення адекватних способів художньо-сислової організації учіння, а саме:

- встановлення рівня усвідомлення значущості музичного твору, можливого для учня на даному етапі учіння;
- передбачення того особистісного смислу, який може мати цей твір для учня;
- визначення на цій основі логіки роботи над твором, способів і прийомів його розучування, в процесі якого буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-сислового ставлення учня до твору та учбово-виконавської діяльності.

Слід враховувати, що в навчанні гри на фортепіано нерідко дійовішими є не наслідувальні й прямі, а обхідні й непрямі, хоча й триваліші, шляхи самостійного (хоча й під опосередкованим керуванням педагога) засвоєння знань і вмінь. Вимагаючи активних власних зусиль, самостійність, якщо учневі вдалося подолати мінімальний "творчий бар'єр", приносить йому задоволення і радість. Прямі дидактичні прийоми роботи з

учнем передбачають накопичення ним певних знань і вмінь. Обхідні, непрямі прийоми ведуть учня до самостійності, а не нав'язують готових знань; виховують його інтерес, увагу і здатність до узагальнень, вимагають емоційної та інтелектуальної енергії, самовіддачі.

Отже, учіння гри на фортепіано – складний процес, який включає сприймання музичного твору, що розучується, усвідомлення його внутрішньої сутності; розучування музичного тексту, його запам'ятання і виконавську інтерпретацію, художнє виконання. Усі складові цього процесу тісно взаємопов'язані між собою і взаємопроникають один в одного. Однак на окремих його етапах то одна, то інша складова може переважати, що вимагає від учнів засвоєння відповідних прийомів навчально-виконавської діяльності.

Завдання учіння гри на фортепіано полягають в оволодінні вміннями розучувати і художньо виконувати музичні твори; засвоювати **способи і засоби** передачі змісту музичного твору при його виконанні. **Способами** виступають дії аналізу й інтерпретації змісту музичного твору, необхідні для втілення музично-слухових уявлень; **засобами** – система виконавських умінь і навичок, яка включає всі елементи виконавського процесу, починаючи від простих ігрових прийомів до найтонших художньо-технічних умінь передачі в звучанні музичних образів твору. Кожен елемент учіння має бути художнім, відкриваючи широкі можливості для розвитку музичних здібностей і формування музичної культури учня.

Змістом учіння гри на фортепіано є знання про природу музичного мистецтва та особливості музичної діяльності, виконавські вміння і навички, досвід виконавської діяльності, оволодіння якими забезпечує формування музично-естетичних почуттів, творчої уяви, музичного мислення, збагачення досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності, втіленої в музиці. Важливим компонентом змісту учіння виступає самовиховання особистості учня, що вирішує свої завдання, виходячи зі свого індивідуально неповторного життєвого і художнього досвіду. Якщо цього не має, то учіння зі складного освітнього процесу

може перетворитися на відточення певної кількості прийомів і навичок гри на інструменті, що аж ніяк не торкаються внутрішньої сутності особистості учня.

Мотивація музичної діяльності є найбільш істотним чинником, що характеризує спрямованість особистості учня-піаніста. З одного боку, це мотиви, які визначають ставлення особистості до музики і відображають позитивний досвід їх задоволення в музичній діяльності; з іншого боку – це мотиви виконавські, пов'язані з пошуком можливостей самореалізації в музичній діяльності.

Теоретико-методологічну основу формування мотивації учіння гри на фортепіано складають:

- філософські ідеї щодо активної ролі суб'єкта в діяльності, коли усвідомлена мотивація виступає сутнісною характеристикою особистості;
- положення загальної і мистецької психології щодо ролі особистісного ставлення суб'єкта до мети, змісту, способів здійснення і результатів власної художньої діяльності;
- музикознавчі знання щодо особливостей музичної діяльності, її музично-естетичної спрямованості.

Частково сутність виділених основ розкривається в таких положеннях:

- мотивація є тією психологічною реальністю, яка стоїть за ставленням людини до дійсності та розкриває його психологічну сутність (Л.Божович);
- особистісно привабливим у музиці є те, що відповідає системі потреб і життєвого досвіду людини (В.Медушевський);
- мотивувати музичну діяльність можуть тільки ті почуття, образи, ідеї, музичні враження, які попадають у життєві межі емоційно-ціннісної сфери особистості (Г.Тарасов).

Методичні засади формування мотивації учіння гри на фортепіано на рівні початкової музичної освіти ґрунтуються на знаннях щодо психолого-педагогічних механізмів і сутності діяльності учіння; особливостей музично-виконавської діяльності, мети, завдань і змісту учіння гри на фортепіано;

принципів, методів, педагогічних умов організації навчально-виконавської діяльності учнів.

Успішне формування мотивації учіння гри на фортепіано можливе лише тоді, коли потреби, інтереси, спонуки, ціннісні орієнтації учнів, які входять до її структури, набуватимуть у навчальній діяльності єдиної соціальної та предметної спрямованості, що приводить до виокремлення смислоутворюючих мотивів; коли будуть дотримуватися основні принципи навчання й учіння гри на фортепіано, а саме: принцип художньо-виховної спрямованості учіння; принцип зв'язку формування виконавських навичок і вмінь з музичним розвитком особистості; принцип єдності художнього і технічного; принцип єдності емоційного й раціонального.

Контрольні запитання і завдання

1. Чи згодні ви з думкою про те, що мотивація музичної діяльності є найбільш істотним чинником, що характеризує спрямованість особистості музиканта?

2. Які провідні мотиви складають структуру мотивації музичної діяльності?

3. Яке місце в структурі мотивації музичної діяльності посідають музичні потреби?

4. Розкрийте основні дидактичні компоненти процесу учіння гри на фортепіано.

5. Розкрийте сутність таких понять: "завдання і зміст учіння гри на фортепіано", "виконавські способи і засоби вираження змісту музичного твору".

6. Розкрийте залежність учіння гри на фортепіано від поставлених цілей занять музикою.

7. Прокоментуйте такі думки:

- учіння здійснюється тільки тоді, коли учень у процесі розучування нових творів самостійно оволодіває способами роботи над ними, засвоює способи самоконтролю і самооцінки;

- в основу організації учіння гри на фортепіано має бути покладена нерозривна єдність емоційного і раціонального;
- формування навичок гри – такий же художній процес, як і процес виконання;
- у мистецтві основному і головному навчити не можна – цьому можна лише навчитися;
- прямого зв'язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично – немає.

8. Розкрийте роль методу наслідування у процесі учіння гри на фортепіано.

9. У чому полягає суть методу художньо-сміслової організації учіння гри на фортепіано? Чому цей метод є інтегруючим?

10. Які ідеї та знання складають теоретико-методологічну основу формування мотивації учіння гри на фортепіано?

11. На яких знаннях ґрунтуються методичні засади формування мотивації учіння гри на фортепіано?

12. Розкрийте сутність таких принципів учіння гри на фортепіано: принцип художньо-виховної спрямованості учіння; принцип зв'язку формування виконавських навичок і вмінь з музичним розвитком особистості; принцип єдності художнього і технічного; принцип єдності емоційного й раціонального.

Умови формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів

Формувати мотивацію учіння гри на фортепіано – означає наповнити навчально-виконавську діяльність учнів таким змістом, який би забезпечував їх глибоке проникнення у сутність музичного мистецтва, викликав прагнення до досягнення й осмислення змісту музичних творів, спонукав до усвідомлення смислу оволодіння грою на фортепіано, створював можливості для самостійної роботи над музичним твором, активізував творчий потенціал учнів, стимулював

ціннісне ставлення до художніх явищ. При цьому має враховуватися, що **становлення мотиваційної сфери учня зумовлено розвитком його як особистості, яка володіє унікальним співвідношенням ціннісних орієнтацій, естетичних і мотиваційно-вольових переживань; змістовною спрямованістю потреб, спонук, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом** тощо.

Одним із першочергових завдань організації процесу формування мотивації учіння гри на фортепіано є виявлення умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи підкреслюють, що людина — активна, діяльна істота, унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань, а не пасивний об'єкт впливу середовища. "Усе в психології особистості, що формується, так чи інакше зумовлене зовнішньо, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх умов", – зазначав С.Рубінштейн. – "Зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись крізь психічний стан суб'єкта, крізь стрій думок і почуттів, які в нього склалися" [41, с. 315].

Кожен учень володіє певним рівнем позитивної мотивації учіння, на який можна спертися, а також резервами її розвитку. Тому виявлення умов, які сприяють формуванню і розвитку мотивації, є важливим педагогічним завданням.

Під педагогічними умовами формування мотивації учіння гри на фортепіано розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні та достатні для розвитку потреби в музичній діяльності; виникнення спонуки до учіння гри на фортепіано; засвоєння досвіду музично-виконавської діяльності, його осмислення; досягнення позитивних успіхів у оволодінні грою на фортепіано.

На основі теоретичного аналізу означеної проблеми, узагальнення досвіду роботи учителів фортепіано, власних

спостережень нами було виокремлено умови, які, на наш погляд, є найістотнішими для формування мотивації учіння гри на фортепіано, а саме:

- цілеспрямоване педагогічне керування процесом формування мотивації учіння гри на фортепіано;
- спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано;
- орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи;
- стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

Розглянемо означені умови детальніше.

Ефективність учіння гри на фортепіано значною мірою визначається якістю педагогічного керування цим процесом, суть якого полягає в доцільному впливі на учня з метою організації і мотивації його діяльності, спрямованої на оволодіння музично-теоретичними знаннями та виконавськими вміннями; у встановленні духовної спільності з учнем, стосунків взаємної поваги і довір'я. Підсилюючи то одні, то інші мотиви учіння, роблячи їх особисто значущими, вчитель може керувати діяльністю учня по оволодінню грою на фортепіано. Тому важливою умовою формування мотивації учіння гри на фортепіано є **педагогічне керування цим процесом**.

Організація процесу учіння полягає у створенні сприятливих умов для досягнення поставлених цілей, спрямованих на стимулювання самостійності й активності учня в учінні; поступового і цілеспрямованого переведення учіння, його змісту і способів на дедалі вищий рівень. Це досягається шляхом постійного ускладнення змісту і форм навчальних завдань, залучення учнів до самоорганізації і самоконтролю в учінні, самооцінки музично-виконавських досягнень тощо. **Найбільш ефективним є таке керування учінням гри на фортепіано, яке максимально сприяє виникненню прагнення до саморегуляції, самовиховання, допомагає усвідомити мету і завдання учіння.**

Процес організації учіння – це одночасно і процес його регулювання, яке здійснюється на основі спостереження, аналізу і контролю за перебігом учіння, його результатами. Зокрема, якщо запропоновані навчальні завдання виконуються учнем поверхово, не дають бажаного результату, вчителю слід проаналізувати характер виконання завдання, способи учіння, виявити типові помилки, причини їх появи. Регулювання діяльності учня здійснюється також на основі вивчення різних впливів на індивідуальність учня (зниження працездатності, послаблення уваги, накопичення негативного досвіду тощо). У цих випадках необхідне коригування діяльності учіння, пов'язане з усуненням виявлених причин.

Важливе значення має контроль за учінням, призначення якого полягає в тому, щоб установити ступінь підготовленості учня до учіння гри на фортепіано; отримати інформацію про перебіг учіння; визначити труднощі, помилки учня та встановити їх причини; на цій основі виявити ефективність організації учіння, обсяг, глибину, усвідомленість, дійовість засвоєних знань і вмінь. У процесі контролю відбувається порівняння поставленої цілі учіння гри на фортепіано з реальними музично-виконавськими досягненнями учня.

З позицій психології **найсприятливіші умови для здійснення діяльності учіння виникають тоді, коли його мета усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща**, тобто посідає в структурі його мотиваційної сфери місце провідного мотиву. Особливість цього мотиву полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний зі смислом, особистісною значущістю учіння. Зміна мотиву учіння принципово перебудовує смисл цієї діяльності, і навпаки, зміна смислу учіння зумовлює появу нових мотивів. Тому **спонукання учня до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано є наступною умовою формування мотивації цієї діяльності.**

Усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано, його особистісної значущості не відбувається автоматично в ході засвоєння виконавських умінь і способів дій – його потрібно виховувати в учня через особистісне ставлення до музичного

мистецтва. Це переживання виникає як результат відображення музичних впливів у свідомості учня, в його реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях учіння гри на фортепіано. Відтак виявлення учнем смислу учіння в кожному конкретному випадку має вирішальне значення для організації вчителем процесу оволодіння грою на фортепіано.

Для учня музична діяльність може мати різний смисл, що й визначає мотивацію його учіння гри на фортепіано. Так, він може виявляти різний інтерес до таких предметів, як теорія музики, сольфеджіо, музична література, а відтак мати різні навчальні досягнення. Один і той же учень може виявляти більш-менш зрілі форми мотивації до однієї музичної діяльності, і пасивність, байдужість – до іншої. Так само одна й та ж поведінка учня на заняттях з музики може визначатися різними мотивами, а отже, мати різну значущість і спонукальну силу. В одному випадку його цікавить зміст самого предмету і він бачить шлях від його вивчення до майбутньої професії, в іншому – діє поєднання кількох спонук. У всіх цих випадках дія одна й та ж (так само, як і мета), але мотиви різні.

Залежно від смислу, діяльність учіння може набувати різних мотиваційних характеристик. Наприклад, учень виконує конкретне навчальне завдання: проставити зручну аплікатуру, зробити аналіз засобів виконавської виразності, самостійно довчити музичний твір тощо. Як усвідомлюється ним мета цієї роботи, який смисл вона має для нього? Щоб відповісти на це питання, потрібно знати, у чому полягає мотив цієї діяльності. Якщо п'єса вивчається на вимогу вчителя, цей мотив має ситуативний характер, тому сам процес роботи над твором може не викликати в учня особливого інтересу і виконуватися формально. Якщо ж це завдання виконується завдяки прагненню оволодіти інструментом, набути певних виконавських навичок і вмінь, то ця значно ширша за сферою дії спонук буде більш адекватним і ефективним мотивом.

Смисл діяльності учня полягає не тільки в отриманні результату, адже приваблювати може діяльність сама по собі. Так, учневі може подобатися процес розучування твору, що

свідчить про наявність процесуального компоненту мотивації. Прагнення подолати труднощі в навчальній діяльності, випробувати свої сили і здібності теж може стати особистісно значущим мотивом учіння. Домінуючим може бути й навчально-виконавський мотив, коли учіння гри на фортепіано суб'єктивно здійснюється ради пізнання музичного мистецтва, оволодіння системою знань і виконавських умінь, ради саморозвитку й самовдосконалення себе як особистості.

Коли йдеться про провідний мотив, що спонукає людину, мають на увазі її *життєві цілі*. Наприклад, учень цілеспрямовано розучує п'єсу, запропоновану йому вчителем. Який особистісний смисл має для учня ця ціль, залежить від того, який мотив спонукає його навчальну діяльність. Якщо цей мотив полягає в тому, щоб приготуватися до майбутньої професії, розучування п'єси буде мати для нього один смисл. Якщо ж цей мотив полягає в тому, щоб тільки скласти екзамен (зіграти п'єсу на академконцерті), то смисл учіння буде вже іншим, і учень по-іншому ставитиметься до розучування п'єси.

Якщо домінуючим мотивом учіння гри на фортепіано виступає не навчально-виконавський мотив, а якийсь інший, то саме по собі учіння для учня не має особливого сенсу або зовсім не має сенсу, хоча й у цьому випадку він може досить старанно вчитися (у плані вміння відтворити набуті знання і вміння).

Формування мотивів, які б надали учінню гри на фортепіано значущого для учня смислу, в світлі якого його самотійна діяльність ставала б сама по собі життєвою ціллю, є вкрай важливим, оскільки сподіватися на те, що такі мотиви з'являться самі по собі, не доводиться. Як показує досвід, при стихійному формуванні мотивації учіння гри на фортепіано для багатьох учнів смисл учіння залишається мало усвідомленим.

Наступна умова формування мотивації учіння гри на фортепіано – ***орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самотійності, активності, творчої ініціативи.***

Проблема виховання самотійності є центральною в фортепіанній педагогіці, охоплюючи всі аспекти діяльності

педагога й учнів у процесі навчання гри на фортепіано. Це, насамперед, проблема формування свідомого ставлення до музичного мистецтва, вміння правильно визначати цілі, завдання і способи роботи над музичним твором на основі глибокого вивчення авторського тексту.

Стосовно учіння гри на фортепіано самотійність може виявитися в умінні учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно прочитати нотний текст, скласти переконливу інтерпретацію твору; у знаходженні ефективних шляхів розучування твору, необхідних прийомів і засобів втілення художнього задуму, критичній оцінці результатів власної музично-виконавської діяльності тощо.

Велике значення для розвитку самотійності має максимальна зосередженість на уроках. Якщо педагог основну роботу братиме на себе, то учні будуть пасивними, їхня ініціатива не розвиватиметься. Якщо ж він організовуватиме роботу так, щоб основна художньо-пізнавальна діяльність належала учневі, це сприятиме розвитку його активності. Самостійна робота повинна бути посильною для учнів і водночас досить складною. Непосильні завдання можуть викликати в учня невпевненість у своїх можливостях, а надто легкі завдання не розвиватимуть достатньою мірою здібності учнів.

Проблема самотійності учіння гри на фортепіано включає в себе формування уміння ініціативно й творчо займатися на фортепіано. Як наголошував Л.Баренбойм, **"творчості навчити неможливо, але можна навчити творчо працювати"**. Для того, щоб навчити учня свідомо і самотійно вирішувати художні завдання, можливі такі шляхи: цілеспрямоване вправляння; самотійна робота учня на уроці; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо. "Найбільш перспективним у вихованні творчої ініціативи і самотійності учня є вступ його на шлях власної, не регламентованої ззовні інтерпретації музики. У такий спосіб відбувається інтенсивний розвиток і здібності самотійно

мислити, і його вміння самотійно діяти", – підкреслював Г.Ципін [52, с. 173].

Питання розвитку творчої ініціативи здавна привертало увагу музикантів-педагогів. Зокрема, Ф.Блуменфельд ніколи не вимагав від учнів наслідування і не займався педагогічною "косметикою" щодо учнівських виконавських інтерпретацій. Подібних принципів дотримувався й К.Гумнов, який привчав своїх вихованців знаходити у спілкуванні з ним лише відправні точки для власних пошуків. На думку Л.Ніколаєва, завдання вчителя полягає в тому, щоб дати учневі основні положення, спираючись на які він зможе самотійно йти художніми шляхами, не потребуючи допомоги. Я.Флієр вважав, що виховання самотійності й ініціативи молодого музиканта диктує викладачеві доцільність тимчасового відходу від тої роботи, яку виконує учень, невтручання в процеси, які здійснюються в його художній свідомості [52, с. 170].

З позиції сучасної науки основою самотійності й творчої ініціативи виступає **активність мислення** людини. Відомі в практиці прийоми і способи активізації музичного мислення Г.Ципін звів до одного: прилучення учня-виконавця до уважного, неперервного вслухання у свою гру. Музикант, який уважно слухає себе, не може залишатися пасивним, внутрішньо індиферентним, емоційно й інтелектуально бездіяльним. Відтак постає завдання: навчити учня слухати себе, переживати процеси, які здійснюються в музиці. Розвиваючи здатність учня вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати різні звукові комплекси, учитель має змогу трансформувати активне мислення свого вихованця у самотійне, а на наступних етапах – у творче [52, с. 172].

Процес розвитку самотійного мислення складний і тривалий. Уміння самотійно мислити не приходить саме, воно виховується шляхом певного тренування волі й уваги. Педагог повинен скористатися природною допитливістю учня і спрямувати її, допомогти йому переходити від осмислення простих питань до розуміння більш складних. Підвищувати якість самотійної роботи – означає послідовно розвивати

мислення учня і самоконтроль, привчати до подолання труднощів, самостійно справлятися з дедалі складнішими завданнями, а також виявляти ініціативу у доборі необхідних для їх виконання способів і прийомів. Одним із показників самостійного мислення музиканта є здатність до власної, неупередженої, незалежної від зовнішніх впливів оцінки різних музичних явищ, критичного ставлення до власної музичної діяльності.

Стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю є наступною умовою формування мотивації учіння гри на фортепіано.

Мотиви, навіть найбільш позитивні, створюють лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки їх реалізація залежить від процесів цілеутворення, тобто вміння учня ставити цілі й досягати їх в учінні.

Основна ціль учіння гри на фортепіано полягає в оволодінні вміннями розучувати і художньо виконувати музичні твори; **основний засіб** – засвоєння узагальненого музично-виконавського досвіду. Для визначення мотивів учіння велике значення має те, які саме цілі учень ставить перед собою. Їх діапазон може бути досить широкий: від найвіддаленіших (формування якостей і властивостей особистості) – до формування певних способів дій. При цьому перші не можуть бути досягнуті інакше, як через досягнення близьких цілей. Водночас досягнення близьких цілей саме по собі ще не забезпечує досягнення віддалених.

Слід враховувати, що образ або усвідомлення майбутнього результату стають ціллю тільки тоді, коли є потреба, прагнення, бажання досягти або наблизитися до цього результату. Спонукальна сила цілі – в її усвідомленості, визначеності, конкретності, співвіднесенні з іншими цілями особистості. Без цілей найкращі мотиви можуть залишитися лише добрими намірами.

Розглянемо види, етапи, якості та вияви цілей учіння гри на фортепіано. Такими видами можуть бути кінцеві (наприклад, розучити й виконати твір) і проміжні цілі (наприклад, домогтися

технічно досконалого засвоєння певного прийому гри). Етапами реалізації цілей є їх постановка, обґрунтування, мисленнєве передбачення результату і способу його досягнення, апробація цілі дією, конкретизація кінцевої цілі у вигляді проміжних, вибір з кількох цілей найбільш реальної, побудова плану дій. Якості цілей: нові, неординарні, ординарні, гнучкі, перспективні, стійкі, нестійкі тощо. Виявами цілей виступають: доведення роботи над твором до художнього виконання або її постійне відкладання; прагнення до завершеності навчально-виконавських дій або їх незавершеність; подолання перешкод або зрив роботи при їх виникненні; відсутність відволікань або постійні відволікання тощо.

Для стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення важливе значення мають такі положення:

- чим більше диференційована загальна (кінцева) ціль, чим більше виділено етапів і проміжних цілей, тим легше учневі оволодівати грою на інструменті. Досягнення певної проміжної цілі створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає рухатися до кінцевої цілі, посилює мотивацію учіння;
- ціль, поставлена учнем самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій. Водночас ціль, поставлена ззовні, викликає меншу активність учня, має меншу спонукальну силу;
- щоб навчальне завдання було прийняте учнем, потрібна його участь не тільки в постановці цілі, але й в аналізі, обговоренні шляхів її досягнення. У цьому випадку учень виступає не як пасивний виконавець, а як суб'єкт учіння.

Щоб реалізувати певний навчальний мотив, наприклад, оволодіти якимось прийомом гри, учень має реалізувати кілька проміжних цілей, а саме: навчитися бачити віддалені результати оволодіння цим прийомом, підпорядкувати їм етапи нинішньої навчальної роботи; ставити цілі виконання навчальних дій, самоконтроль за ними тощо. Крім того, учень повинен уміти співвідносити усвідомлювані цілі своїх дій з мотивами учіння, до яких ці дії відносяться.

Дуже важливо навчити учня усвідомленому прийняттю й активній постановці цілі. На заняттях з фортепіано, при аналізі нового твору, його інтерпретації, перевірці зробленого учень підводиться до самостійної постановки своїх цілей, які мають особистісний смисл. Слід прагнути до послідовного відпрацювання постановки нових цілей – гнучких перспективних, дедалі складніших, але реальних, що відповідають можливостям учня. Формування усвідомленого цілеутворення здійснюється тоді, коли вчитель заохочує учня до постановки цілей навчальної роботи, їх обґрунтування і досягнення. Усвідомлення цілі збільшує вірогідність її досягнення, посилює мотивацію учіння. Коли учень знає, що саме допоможе йому досягти цілі, коли ціль поділяється на відносно нескладні етапи, то це посилює інтерес до учіння.

Як і мотиви, цілі можуть розрізнятися за своїм змістом. Наприклад, учень може вміти самостійно ставити цілі, але саме ці цілі можуть не відповідати завданням учіння. Тому в нього необхідно формувати такі уміння цілеутворення: прийняття і розуміння цілі, поставленої вчителем, підпорядкування їй своєї поведінки; самостійної постановки цілей, визначення реальності їх досягнення шляхом співвіднесення зі своїми можливостями; заміни нереальних цілей реальними; визначення послідовності головних і другорядних цілей; постановки нових цілей з урахуванням рівня досягнення попередніх цілей; конкретизації цілі, визначення її залежності від умов і в зв'язку з цим постановки нових завдань тощо. Хоча означені цілі різняться між собою, разом вони складають *здатність* учня до *цілеутворення* в навчальній діяльності. Ця здатність є одним із основних компонентів мотиваційної сфери учня.

Виховуючи вміння цілеутворення в учінні, слід зміцнювати адекватну самооцінку і рівень домагань учня, вчити його розрізняти свої здібності в цілому і зусилля при вирішенні певного завдання, і тим визначати реалістичність цілі. Адекватній самооцінці сприятиме навчання учня грамотному поясненню своїх успіхів і невдач, відзначення навіть незначних проміжних результатів учіння. Важливо, щоб учень чітко

усвідомлював, чого він уже досягнув на інструменті, і що необхідно ще зробити.

Перетворення учня в справжнього суб'єкта учіння гри на фортепіано пов'язане з оволодінням ним діями самооцінки і самоконтролю, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги і втручання вчителя. Можна виділити кілька етапів засвоєння контрольних-оцінювальних дій, а саме:

- а) самоконтроль і самооцінка до початку розучування твору як прогнозування його перебігу й очікуваного результату;
- б) самоконтроль і самооцінка під час розучування твору;
- в) самоконтроль і самооцінка за результатами художнього виконання твору.

Також виокремлюються цілісні самоконтроль і самооцінка (коли учень загалом говорить про виконавські досягнення), і диференційовані (коли учень здатний вказати, що йому вдалося краще або гірше, і чому).

Підсумковий самоконтроль є найпростішим видом контролю за результатом, який не торкається процесуального аспекту діяльності. Його функція полягає у порівнянні результату роботи із заданим взірцем.

Функція процесуального самоконтролю полягає в усвідомленні учнем того, що він зараз робить, яким способом виконує дію. Цей вид самоконтролю є більш зрілим, оскільки дозволяє учневі скоригувати діяльність, виправити можливі помилки тощо. Оволодіння процесуальним контролем є необхідною умовою формування учня як суб'єкта учіння.

Найскладнішим видом є прогнозуючий самоконтроль, який дає можливість учневі як суб'єкту діяльності передбачати результати ще не виконаної дії. Визначаючи у внутрішньому плані послідовність дій, необхідних для вирішення навчального завдання, прогнозуючи можливі результати діяльності, учень за допомогою цього виду контролю може виокремити найскладніші для нього етапи вирішення навчального завдання, з'ясувати шляхи його вдосконалення. Це сприятиме виробленню в учня індивідуального стилю діяльності, оптимальному використанню своїх можливостей.

Особливу увагу слід звернути на **заохочення учіння**. Зазначимо, що заохочення стимулює учня лише тоді, коли завдання відчувається ним як досить складне; що оцінка вчителя підвищує мотивацію, якщо вона відноситься до тих зусиль, які докладаються ним при виконанні завдання, а не до його здібностей; що більш ефективним заохоченням буде порівняння успіхів учня не з успіхами інших учнів, а з його попередніми результатами. Тобто, заохочення й оцінка вчителя тільки тоді будуть стимулювати позитивні емоції, коли вони будуть враховувати реальний вклад учня в роботу.

Відтак **самооцінка діяльності учіння – це оцінка учнем міри досягнення поставлених цілей**. Вона посідає важливе місце у регулюванні навчальної поведінки, виступаючи "стрижнем" усього процесу саморегулювання учіння на всіх його етапах, включаючись до структури мотивації, визначаючи спрямованість самоконтролю, вибір засобів його здійснення і значно впливаючи на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки.

Самооцінка може бути адекватною або неадекватною (завищеною або заниженою) порівняно з реальними можливостями учня. Якщо учень володіє неадекватною самооцінкою, наприклад, завищеною, у нього спостерігається неадекватне саморегулювання, відсутність критичності у ставленні до себе і власної поведінки. Розходження самооцінки з фактичними навчальними досягненнями нерідко приводить учня до конфліктних стосунків у системі міжособистісних взаємодій.

Дедалі більша орієнтація на самооцінку в регуляції поведінки свідчить про перехід учня на вищий рівень психічного розвитку, ускладнення його самосвідомості і, зокрема, саморегулювання, що ґрунтується на самооцінці. Відтак результати самооцінки стають передумовою для подальшого розвитку саморегулювання поведінки і процесів засвоєння у навчальній діяльності.

Отже, **формувати мотивацію учіння гри на фортепіано – означає поставити учня в такі умови виховання самостійності, активності, творчої ініціативи, за яких**

би бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися з урахуванням і в контексті набутого ним досвіду, його індивідуальності, внутрішніх прагнень. Це вимагає правильної організації навчальної діяльності учня, орієнтування його на оволодіння вміннями цілеутворення, самоконтролю і самооцінки в процесі учіння гри на фортепіано. Цей процес – не одномоментна дія, а складний процес виконання учнем кількох дій, наприклад, аналізу умов, оцінки своїх можливостей, співставлення різних цілей між собою тощо. Важливо, щоб мотиваційна спрямованість учіння гри на фортепіано формувалася в учнів під керівництвом учителя, а не склалися стихійно.

Суть керування учінням гри на фортепіано полягає в доцільному впливі на учня з метою організації і мотивації його діяльності, спрямованої на оволодіння інструментом; у встановленні духовної спільності з учнем, стосунків взаємної поваги і довір'я.

Оптимальні умови для формування мотивації учіння гри на фортепіано складаються тоді, коли оволодіння цим інструментом стає для учня суб'єктивно необхідним і значущим, коли заняття на фортепіано, насичені завданнями художньо-пізнавального і художньо-творчого характеру, ведуть до самовдосконалення особистості учня. Найістотнішими для формування мотивації учіння гри на фортепіано є такі **умови**: педагогічне керування процесом формування мотивації учіння гри на фортепіано; спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано; орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

Контрольні запитання і завдання

1. Які особистісні чинники впливають на формування мотивації учіння гри на фортепіано?
2. Які умови необхідні для успішного перебігу процесу формування мотиваційної сфери учня-піаніста?

3. Розкрийте сутність педагогічного керування учінням гри на фортепіано. Яким воно має бути?

4. Якими можуть бути особистісно значущі мотиви учіння гри на фортепіано?

5. Які можливості вияву самостійності учня у процесі учіння гри на фортепіано?

6. Прокоментуйте таку думку Л.Баренбойма: творчості навчити неможливо, але можна навчити творчо працювати.

7. Розкрийте залежність процесу учіння гри на фортепіано від уміння учня визначати й досягати поставлених цілей.

8. Охарактеризуйте основну ціль учіння гри на фортепіано. У чому полягає спонукальна сила означеної цілі?

9. Поясніть, як ви розумієте таке положення: чим більше диференційована загальна (кінцева) ціль, чим більше виділено етапів і проміжних цілей, тим легше учневі оволодівати грою на інструменті.

Діагностика стану сформованості мотивації учіння гри на фортепіано

Питання щодо критеріїв оцінки мотиваційної спрямованості учня на оволодіння грою на фортепіано є надзвичайно важливим. Адже нерідко успішність учіння гри на фортепіано визначається без урахування мотивації учня, а його мотиви і художньо-пізнавальні інтереси вивчаються відокремлено від аналізу вміння вчитися. Тому підвищення ефективності учіння гри на фортепіано вимагає від учителя володіння прийомами діагностування стану сформованості мотивації оволодіння грою на фортепіано.

На основі теоретичного аналізу та встановлення істотних ознак мотивів навчальної діяльності виокремимо такі критерії сформованості мотивації учіння гри на фортепіано: **ціннісний, особистісно-смысловий, діяльнісно-творчий, цільовий, контрольо-регулятивний**. Означені критерії, пов'язані з

системою показників, найповніше виявляють ті якісні зміни, які настають у процесі учіння.

Насамперед розглянемо ціннісний критерій, спрямований на з'ясування рівня сформованості ціннісного ставлення до учіння гри на фортепіано. Цей критерій характеризує ставлення учня до музичного мистецтва, що виявляється у його перевагах, інтересах, смаках як у царині самої музики, так і в певних видах музичної діяльності, в особистісному характері сприймання і виконання музичного твору, в естетичному переживанні його змісту.

Слід враховувати, що ставлення учня до учіння гри на фортепіано не є однозначним, і рівень розвитку мотивації учіння в кожен конкретний момент не піддається точному вимірюванню.

Поряд з естетичним переживанням, до структури особистісного ставлення учня до музики і музичної діяльності можна віднести **потребу в творчості**, що забезпечує розвиток уяви і творчу самореалізацію; **пізнавальну потребу**, що зумовлює засвоєння особливостей музичного мистецтва; **комунікативну потребу**, що відображає специфіку спілкування особистості з музикою, а завдяки їй – з іншими людьми.

Важливим показником ставлення до учіння гри на фортепіано виступає **художньо-пізнавальна активність** учня, яка характеризується естетичним відгуком на твір, що розучується або виконується, глибиною його сприйняття; виявом індивідуальності у вибірковому ставленні до музичних творів; сприятливим перебігом учіння; здатністю орієнтуватися в нових ситуаціях, знаходити адекватний спосіб розучування нового твору; критичним підходом до суджень інших, незалежністю власних суджень тощо. На базі художньо-пізнавальної активності формується **пізнавальна самостійність**, в якій у єдності виступають мотиваційна й операційна сторони учіння (хотіти, прагнути, вміти, бути здатним здійснити).

Важливою характеристикою ставлення до учіння гри на фортепіано є результат. Він може бути **об'єктивним**, що виявляється у грамотному розучуванні твору і його змістовному

виконанні, і *суб'єктивним*, пов'язаним зі значущістю виконаної роботи для учня, емоційною захопленістю музикуванням на фортепіано, суб'єктивною задоволеністю його підсумками.

Результати учіння гри на фортепіано – це не тільки набуті учнями знання, виконавські вміння і навички, а й позитивні зміни в способах їх набуття, у ставленні до учіння, у здібностях, поглядах та інших особистісних якостях. Вони виявляють, як учень ставиться до творів, що розучуються, як долає виконавські труднощі, наскільки успішно оволодіває вміннями і навичками гри на фортепіано.

Відтак ціннісне ставлення до учіння гри на фортепіано можна виявити за такими показниками: *ставлення до музичного мистецтва; художньо-пізнавальна активність учня; емоційна захопленість процесом музикування; успішність учіння гри на фортепіано.*

Провідним у структурі мотивації є компонент переживання учнем особистісного смислу учіння гри на фортепіано. Таке переживання виникає як результат відображення музичних впливів у системі життєдіяльності учня, в його актуальних і тих, що формуються, потребах, ідеалах, реальних і потенційних можливостях, близьких і перспективних цілях, тобто в тому, що складає психологічне ядро його особистості. Цей суб'єктивний аспект естетично спрямованого, особистісно-сміслового ставлення до музики охоплює насамперед емоційну сферу учня.

Для учня музична діяльність може мати різний смисл, що значною мірою визначає мотивацію його учіння гри на фортепіано. Залежно від смислу, від системи ставлень, до якої включена діяльність учіння, вона може набувати різних мотиваційних характеристик. Тому важливим є **особистісно-смісловий критерій**, спрямований на з'ясування ступеня усвідомлення учнем смислу учіння гри на фортепіано. Ми визначаємо такі показники цього критерію: *усвідомлення об'єктивної значущості учіння; розуміння суб'єктивної значущості учіння для себе; усвідомлення власних реальних і потенційних можливостей в оволодінні грою на фортепіано; прагнення до цього.*

Наступний критерій – **діяльнісно-творчий** – зорієнтовано на виявлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативи учня.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що самостійність – це та якість особистості, яка характеризується її ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення. Виконавська самостійність виявляється в умінні самостійно розучувати й інтерпретувати твір, знаходити відповідні виконавські засоби.

Учіння гри на музичному інструменті – складна художня діяльність, в якій поєднуються вміння і творчість. Чим краще музикант володіє ігровими прийомами, тим більше творчості він може внести у виконання. Творчість виявляється у знаходженні способів роботи над твором, в осмисленні й пошуку шляхів долаття виконавських труднощів, у виявленні ініціативи, подоланні шаблонів інтерпретації музичних творів тощо. Тому виховання самостійності та творчої ініціативи учня у процесі оволодіння фортепіано є важливим завданням учителя.

Показниками означеного критерію виступають *здатність учня вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати виконуване; самостійно орієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно читати нотний текст; уміння знаходити необхідні прийоми розучування твору і засоби втілення художнього задуму; практичне застосування набутих знань, виконавських умінь і навичок.*

Мотив, як психологічна причина поведінки, завжди співвіднесений з уявленням про ціль, на досягнення якої ця поведінка спрямована; зі способами досягнення цілі і, нарешті, з уявленнями про результат діяльності. Саме з'ясування співвідношення мотиву, цілі, способу дії та її результату складає механізм аналізу діяльності людини. **Мотиви, навіть найбільш позитивні, створюють лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки їх реалізація залежить від його вміння ставити цілі й досягати їх в учінні.**

При діагностиці цілей важливо знати, як розвивається здатність конкретного учня до зрілого цілеутворення; як впли-

ває на постановку й реалізацію обов'язкових і необов'язкових цілей їх бажаність і привабливість для учня; чи вміє він недоступну або складну ціль розбити на низку легших для себе; чи однакова наполегливість і зосередженість учня на досягненні різних цілей учіння; як залежить цілеутворення учня від характеру оцінки його дорослими; чи однаково складні цілі ставить учень перед собою в різних видах діяльності – навчальній, ігровій, суспільно корисній тощо. Тому наступний критерій – **цільовий**, спрямований на визначення ступеня оволодіння вміннями цілеутворення.

Його показниками визначено *самостійність постановки цілей учіння; здатність до конкретизації цілі залежно від умов, ситуації, результатів виконання навчальних дій; уміння співвідносити усвідомлювані цілі своїх дій з мотивами учіння; здатність до визначення головних і другорядних цілей учіння.*

Складовою частиною структури учіння гри на фортепіано є **оцінка учнем власних досягнень**. Можна виділити два аспекти самооцінки – *прогностичний і ретроспективний*. Прогностична оцінка визначається ситуацією, в якій учень має вирішити, чи зможе він справитися з розучуванням і виконанням конкретного музичного твору. Для цього він повинен усвідомити ступінь його складності, співвіднести виконавські завдання зі своїми можливостями. При ретроспективній оцінці результатів роботи над твором учень повинен з'ясувати, як здійснено окремі дії або розучування твору в цілому, чи знайдено оптимальний спосіб подолання виконавських труднощів.

Будучи внутрішньою основою для прийняття навчального завдання, самооцінка виконує регулятивну функцію мотивації учіння гри на фортепіано. *Адекватність оцінки* визначається відповідністю самооцінних суджень учнів щодо конкретного вивченого і виконаного музичного твору. *Надійність оцінки* пов'язана з аналізом учнем операційного аспекту учіння (виокремлення способів роботи над твором, їх відповідності поставленим завданням). *Повнота оцінки* характеризується представленістю в змісті оцінки різних аспектів учіння гри на фортепіано.

Коригування процесу учіння гри на фортепіано є основним засобом самоконтролю, який здійснюється учнем на всіх етапах навчальної діяльності – планування, розучування, виконання і підведення підсумків. Тому важливим є **контрольно-регулятивний критерій**, який слугує для виявлення міри сформованості здатності до самоконтролю та самооцінки результатів учіння.

Показниками цього критерію є: *уміння спланувати роботу над музичним твором, тобто уявно відтворити склад дій і операцій, їх послідовність, визначити суб'єктивні труднощі; уміння свідомо контролювати і коригувати процес учіння; критичність оцінки результатів власної музично-виконавської діяльності; адекватність і повнота самооцінки.*

Якщо критерії – це об'єктивні ознаки, на основі яких відбувається оцінка певного явища, то педагогічна діагностика полягає у встановленні та вивченні цих ознак для характеристики стану досліджуваного явища. На нашу думку, визначені на основі теоретичного аналізу критерії та їх показники дають можливість діагностувати стан сформованості мотивації учіння гри на фортепіано (*див. таблицю 1*).

Загалом діагностувати мотивацію учіння гри на фортепіано можна за ієрархічною підпорядкованістю й узгодженістю окремих мотивів між собою; за стійкістю позитивно забарвлених мотивів; за наявністю мотивів, орієнтованих на далеку перспективу; за дійовістю мотивів та їх впливом на поведінку тощо.

Цей загальний шлях вивчення мотивації варіюється при аналізі мотивації конкретного учня, адже шляхи становлення та особливості мотивації кожного учня індивідуальні й неповторні. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими шляхами відбувається становлення індивідуальної мотивації учіння гри на фортепіано.

Діагностика стану сформованості мотивації учіння гри на фортепіано має включати методи, які максимально наближені до умов реального учіння. Йдеться про такі методи, як усне опитування, анкетування, бесіда; спостереження за поведінкою учнів у самостійній діяльності; створення навчальних ситуацій,

включених у природний перебіг учіння, ситуацій вибору, їх мисленнєвого програвання; виявлення рівня домагань, аналіз та інтерпретація результатів учіння; оцінка спонук учіння тощо.

Таблиця 1.

Критерії та показники сформованості мотивації учіння гри на фортепіано

Критерії	Показники
<p>Ціннісний (рівень сформованості ціннісного ставлення до учіння гри на фортепіано)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ставлення до музичного мистецтва; - художньо-пізнавальна активність учня; - емоційна захопленість процесом музикування; - успішність учіння гри на фортепіано.
<p>Особистісно-смысловий (ступінь усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення <i>об'єктивної</i> значущості учіння; - розуміння <i>суб'єктивної</i> значущості учіння для себе; - усвідомлення власних реальних і потенційних можливостей в оволодінні грою на фортепіано; - прагнення до оволодіння грою на фортепіано.
<p>Діяльнісно-творчий (міра розвиненості самостійності та творчої ініціативи)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність учня вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати виконуване; - самостійне орієнтування в незнайомому матеріалі, правильне прочитання нотного тексту; - уміння знаходити необхідні прийоми розучування твору та засоби втілення художнього задуму; - практичне застосування набутих знань, виконавських умінь і навичок.

<p style="text-align: center;">Цільовий (ступінь оволодіння вміннями цілеутворення)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самостійність визначення цілей учіння; - здатність до конкретизації цілі залежно від умов, ситуації, результатів учіння; - уміння співвідносити усвідомлювані цілі своїх дій з мотивами учіння; - здатність до визначення головних і другорядних цілей.
<p style="text-align: center;">Контрольно-регулятивний (міра сформованості здатності до самоконтролю та самооцінки результатів учіння)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння спланувати роботу над твором; - уміння свідомо контролювати і коригувати процес учіння; - критичність оцінки результатів власної музично-виконавської діяльності; - адекватність і повнота самооцінки.

За допомогою вербальних методів можна отримали відомості про ті аспекти діяльності учня, які побічно характеризують його мотивацію. Зокрема, запитання типу: "Чи хотів би мати в розкладі більше занять з музичного інструменту (музичної літератури, теорії музики тощо?"; "Чи хотів би припинити свої заняття в музичній школі?"; "На які музичні предмети слід збільшити кількість часу в школі?" тощо дають уявлення про ставлення до учіння, виявляють особливості й спонукальну силу мотивів.

При оцінці окремого мотиву учіння гри на фортепіано доцільно враховувати такі його важливі характеристики, як **сила, стійкість, домінантність**. Сила мотиву, як показник прагнення особистості до оволодіння грою на фортепіано, оцінюється за глибиною усвідомлення смислу учіння і самого мотиву. *Стійкість* мотиву визначається його наявністю в усіх основних видах діяльності учіння гри на фортепіано, збереженням його впливу на поведінку і діяльність учня у змінених умовах і впродовж тривалого часу. *Домінантність* мотиву виявляється у вибіркового ставленні учня до різних видів учбово-виконавської діяльності.

Діагностуючи стан сформованості мотивації учіння гри на фортепіано, важливо не допускати її спрощеного розуміння і

тлумачення, тобто не тільки констатувати те, що лежить на поверхні ("хоче" чи "не хоче" учень оволодівати грою на фортепіано), але й намагатися виявити глибинні спонуки і мотиви; виходити не із суб'єктивних оцінок і суджень, а із фактів.

Слід обережно підходити до словесних звітів учнів, особливо старшокласників, оскільки вони нерідко "прикриваються" соціально бажаними нормами, що ускладнює інтерпретацію фактів. Не слід судити про мотивацію за випадковими або одиничними епізодами учіння, не варто робити висновки лише на основі висловлювань учнів, які слід обов'язково співвідносити з реальною поведінкою в навчальних ситуаціях.

З'ясувати сутність мотиву учіння можна за відповідями на такі запитання: *чому, для чого, чому саме так, який смисл?* Оскільки діяльність і вчинки учня мають як особистісний, так і соціальний смисл, доцільно також з'ясовувати такі питання: *для чого, ради кого?*

Виявлення мотивів учіння гри на фортепіано вимагає використання різних методів, які дозволяють встановити глибинні спонуки навчально-виконавської діяльності учнів. Слід враховувати, що цей процес має вірогідний характер, що не завжди сприяє правильній діагностиці. Головна складність виявлення мотивів учіння полягає в тому, що учні досить часто неохоче говорять про дійсні мотиви, які зумовлюють їхню поведінку, діяльність і спілкування. Тому особливості тих чи інших мотивів учіння повинні розглядатися, насамперед, виходячи із системи типових життєвих ставлень особистості. Тоді ті чи інші мотиви виступлять як випадкові або характерні для неї за змістом, як типові або нетипові за способом формування.

Необхідно також враховувати, що мотив не завжди адекватно відображається в свідомості учня через труднощі в розумінні ним самого себе. Повнішому встановленню справжніх мотивів учіння гри на фортепіано сприятиме з'ясування чотирьох послідовних питань:

1) Як учень пояснює бажання навчатися гри на фортепіано?

2) Як учень оволодіває грою на фортепіано?

3) Чи привело учіння гри на фортепіано до мети, вказаної в мотиві?

4) Які результати учіння гри на фортепіано?

Відповідь на перше запитання допомагає краще зрозуміти сутність мотиву і виявити можливу суперечність між ним і ціллю. Відповідь на друге запитання має отримуватися не тільки зі слів учня, але й від учителя. Це уточнюватиме відомості, отримані від відповіді на перше запитання й слугуватиме основною передумовою відповіді на третє запитання. Відповіді учнів на четверте запитання теж мають порівнюватися з оцінками вчителів. Опитування слід пов'язувати з аргументованим поясненням учнем причин своїх дій і вчинків, їх словесним обґрунтуванням, тобто мотивуванням.

У такий спосіб, зокрема, було з'ясовано, що мотивування і мотив нерідко не збігаються або збігаються лише частково, що частина учнів не до кінця усвідомлює, що спонукає їх навчатися в музичній школі чи студії. При добровільному виборі занять музикою основним аргументом для більшості учнів є те, що їм подобається музика. Саме це стало для них достатньою підставою для прийняття рішення. Однак чому саме їм подобаються заняття музикою, учні, як правило, для себе не з'ясовували, тому залишалися прихованими й інші спонуки, які визначали їхню схильність до музичної діяльності.

Загалом у ході дослідної роботи нами було встановлено такі мотиви учіння: любов до музики; інтерес до навчання гри на фортепіано, до знань про музику; усвідомлення обов'язку й відповідальності; розуміння значення музичної освіти для людини; бажання здобути музичну освіту, стати виконавцем, бути розвинутою і культурною людиною, бути корисним людям, привернути до себе увагу, виділитися серед однолітків, наслідувати іншим, бути схожим на кумира-музиканта, порадувати близьких людей своїми успіхами, вступити до вузу; спонукання з боку батьків і вчителя; прагнення до похвали, до

самовиховання, самоствердження; зміст музичних предметів, радість від успіху в учінні, престижність занять музикою, прагнення ствердитися в своїх можливостях; особисті інтереси, мрії, почуття, передбачувана життєва перспектива тощо.

Виявленню більш або менш усвідомлюваних мотивів за ступенем їх значущості сприяє використання готового переліку можливих мотивів (див. таблицю 2).

Зокрема, у проведеному нами дослідженні чільне місце посіли мотиви, пов'язані з емоційним ставленням до музики (4,6 б.), інтересом до учіння гри на фортепіано (4,5 б.), бажанням отримати задоволення (4,4 б.).

Дещо нижче учні оцінюють мотиви, віднесені до широких соціальних: бажання стати культурною і розвинутою людиною (4,2 б.); подобається пізнавати нове (3,9 б.); здобути музичну освіту (3,5 б.); прагнення бути корисним суспільству (2,7 б.). На нашу думку, деякі соціальні мотиви були швидше "знаними", ніж реальними спонуками. Учні здебільшого добре знають, чому потрібно вчитися, але це знання не завжди спонукає їх до навчальної роботи.

До реально діючих, у даному випадку, скоріше відносяться мотиви престижу: прагнення завоювати повагу старших і однолітків (3,7 б.); ствердитися в своїх можливостях (3,5 б.); бажання бути схожим на кумира-музиканта (3,4 б.); стати відомим, прославитися (3,3 б.); виділитися серед однолітків (3,2 б.), підготуватися до вступу у вуз (2,5 б.).

Вагоме місце посідають мотиви перспективи, пов'язані з досягненням життєвої мрії, визначенням свого місця в житті. У цій групі частина дітей (50%) як мотив вказала прагнення вступити до вузу (2,5 б.); значна частина (66 %) – стати виконавцями (3,3 б.). Серед пізнавальних мотивів значне місце посідає інтерес до знань, до творів, що вивчаються (4,3 б.).

Таблиця 2.

Ступінь значущості мотиву для учнів

№ п/п	Що спонукає до учіння гри на фортепіано	Рівень значущості (середній бал)*
1	Любов до музики	4,6
2	Інтерес до учіння гри на фортепіано;	4,5
3	Бажання отримати задоволення	4,4
4	Інтерес до знань про музику	4,3
5	Бажання бути розвинутою і культурною людиною	4,2
6	Радість від успіху в учінні	4,0
7	Подобається пізнавати нове	3,9
8	Прагнення завоювати повагу старших і однолітків	3,7
9	Бажання здобути музичну освіту	3,6
10	Прагнення ствердитися в своїх можливостях	3,5
11	Бажання принести близьким радість своїми успіхами	3,4
12	Бажання бути схожим на кумира-музиканта	3,4
13	Бажання стати відомим, прославитися	3,3
14	Бажання стати виконавцем	3,3
15	Бажання виділитися серед однолітків	3,2
16	Приємно відчувати схвалення дорослих	3,2
17	Обов'язок, відповідальність перед батьками	3,1
18	Престижність занять музикою	3,0
19	Бажання отримати хорошу оцінку	3,0
20	Бажання не засмучувати рідних своїми невдачами	2,9
21	Бажання бути корисним суспільству	2,7
22	Хочу підготуватися до вступу у вуз	2,5
23	Відповідальність перед учителем	2,4
24	Відповідальність перед учителем	2,1
25	Прагнення уникнути осуду за погану гру Примушення батьків	1,6

**Запропоновані мотиви оцінювалися учнями за 5-ти бальною системою.*

Вузькі соціальні мотиви представлені тільки одним їх різновидом – позиційним мотивом (схвалення близького оточення) (3,2 б.). Незначне місце посіли також мотиви, пов'язані із взаєминами з батьками, з впливом останніх на результати учіння. Найбільш вагомим у цій групі виявився мотив "бажання принести близьким радість своїми успіхами" (3,4 б.), "намагання не засмучувати рідних своїми невдачами" (2,9 б.). Найменша оцінка давалася мотиву "примушення батьків" (1,6 б.).

Показовим є той факт, що більшість учнів (58 %) ставляться до учіння як до можливості досягнення певного рівня знань у галузі музичного мистецтва та опанування музичним інструментом, що свідчить про усвідомлення ними значущості музичної освіти. Для 52% учнів провідним мотивом стала потреба самовиразитися й самоствердитися перед ровесниками, 32% учнів визнали, що займаються музикуванням під примушенням батьків.

Виконавську діяльність, як найбільш важливу й цікаву для себе форму спілкування з музичним мистецтвом, назвали 76% учнів, що пояснюється їх прагненням оволодіти грою на музичному інструменті. Характерно, що лише 9% учнів виявили байдужість до результатів учіння гри на інструменті. 93% учнів висловили позитивне ставлення до результатів учіння, пояснюючи свою відповідь задоволенням від виконання розученого твору, можливістю самому музикувати.

Для уточнення мотивів учіння гри на інструменті метод анкетування можна доповнити індивідуальною бесідою. Наприклад: "Ти вчишся грати на фортепіано, щоб стати музикантом. А чи вчився б ти гри на музичному інструменті, якби знав, що будеш, наприклад, лікарем або бізнесменом?".

З цією ж метою можна ставити учнів перед вибором у проблемних ситуаціях, які створюються шляхом пропонування кількох справ з різними причинами їх необхідності. Пропонувалося, наприклад, зробити такий вибір: "почати виконувати

завдання з математики, бо завтра буде контрольна робота", чи "займатися на фортепіано, оскільки завтра урок у музичній школі" тощо.

Досить ефективним виявився метод мисленнєвого "програвання" різних життєвих ситуацій. Суть цього методу полягає в повідомленні учневі певної ситуації, яку він має завершити в усній формі. Наприклад: "Сергійко вирішив добре підготуватися до уроку фортепіано, повторивши всі п'єси, які будуть виконуватися на підсумковому уроці. Але не встиг він сісти за інструмент, як із сусідньої кімнати почулася музика з улюбленого серіалу. Як, по-твоєму, вчинить Сергійко?". Передбачається, що учні здебільшого відповідатимуть так, як вчинили б самі, тобто розкриватимуть свої мотиви.

Метод виявлення рівня домагань полягає у наданні учням можливості обирати для розучування твори різної складності (важкі, середньої складності, легкі). При цьому рівень самооцінки визначається за ступенем складності обраних учнем творів. Перевага цього методу полягає в тому, що він дозволяє виявити реальне, а не на словах, ставлення до учіння.

Уточненню виявлених мотивів учіння гри на фортепіано сприяє використання прийому "*незакінчених речень*" (див. додаток А).

У проведеному нами дослідженні було виокремлено основні типи ставлення до учіння гри на фортепіано (див. таблицю 3).

Як бачимо, в учнів переважає позитивне ставлення до учіння гри на фортепіано, здебільшого ситуативне, недиференційоване (47%), меншою мірою – усвідомлене, відповідальне, дійове (38%). Водночас значною є кількість учнів, у яких помітне байдуже, або й негативне ставлення до занять музикою (15 %). На нашу думку, таке ставлення виникає через невідповідність попереднього уявлення про навчання в музичній школі з тим, з чим вони реально зіткнулися. Деякі учні уявляють професію музиканта лише як романтичну. І коли вони постають перед

необхідністю регулярних занять на інструменті в дозвіллевий час, інтерес до учіння знижується, і разом з цим з'являється негативне ставлення до нього.

Отримані дані дозволили визначити мотиви позитивного ставлення до учіння гри на фортепіано за ступенем їх значущості для учнів. Найбільшою спонукою до учіння гри на фортепіано став інтерес до процесу музикування (21%). Наступна за значенням спонукка – переконання у практичному значенні оволодіння грою на фортепіано (12%). Однакове значення для учнів мають інтерес до знань про музику, переживання радості від власних досягнень, задоволення від виконавської діяльності (11%). Наступними за рангом мотивами виступають переконання у значущості музики для людини (10%), прагнення здобути музичну освіту (9%), переконання у необхідності вчитися, щоб бути корисним суспільству (8%). Найнижчі показники має мотив учіння заради отримання хорошої оцінки (7%).

Таблиця 3.

Ставлення до учіння гри на фортепіано

Типи ставлення	%	Типове мотивування
Негативне (байдуже, пасивне)	15	Я не хотів би витратити час на заняття музикою, хоча інколи люблю її слухати.
Позитивне (ситуативне, недиференційоване)	47	Мені подобається музика, але в мене мало часу на заняття нею.
Позитивне (усвідомлене, відповідальне, дійове)	38	Я вчуся грати на фортепіано, щоб стати освіченою і культурною людиною.

Загалом прагнення здобути музичну освіту, інтерес до музики та процесу музикування складають 41% серед значущих мотивів учіння гри на фортепіано. Вагоме місце посідає переконання у необхідності вчитися, щоб бути корисним

суспільству, у значущості музики для людини, у практичному значенні оволодіння грою на фортепіано (30%). Емоційна складова мотивації учіння гри на фортепіано – переживання радості від власних досягнень, задоволення від виконавської діяльності, позитивної оцінки – складає лише 29%, що свідчить про деформацію мотивації відповідної навчально-виконавської діяльності (див. таблицю 4).

Таблиця 4.

Мотиви позитивного ставлення до учіння гри на фортепіано

(за ступенем значущості для учнів – у %)

Переконання			Прагнення	Інтерес		Емоційне ставлення		
у необхідності вчитися, щоб бути корисним суспільству	у значущості музики для людини	у практичному значенні оволодіння грою на фортепіано	здобути музичну освіту	до знань про музику	до процесу музикування	Радість від успіху	Задоволення від гри	Хороша оцінка
8	10	12	9	11	21	11	11	7
30			41		29			

Мотиви негативного (байдужого, пасивного) ставлення до учіння гри на фортепіано визначаються, насамперед, відсутністю інтересу до знань про музику та до процесу музикування (44%), переконанням у тому, що набуті виконавські вміння не знадобляться в житті й непотрібні людині (35%). Значне місце посідають мотиви негативного переживання невдач в учінні (21%). Можна зробити висновок, що основною причиною негативного ставлення до учіння гри на фортепіано є

недостатність позитивних емоційних спонук, відсутність естетичного задоволення від музикування (див. таблицю 5).

Таблиця 5.

Мотиви негативного ставлення до учіння гри на фортепіано

(за ступенем значущості для учнів – у %)

Відсутність інтересу		Переживання невдач в учінні	Переконання в тому, що ці вміння	
до знань про музику	до процесу музикування		не знадобляться у житті	не збагачують людину
26	18	21	24	11
44			35	

Ступінь усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано можна визначити шляхом виявлення здатності до розуміння об'єктивної та суб'єктивної значущості учіння, власних реальних і потенційних можливостей, мотивів учіння. У нашому дослідженні встановлено, що учням легше усвідомити об'єктивну значущість учіння (знані мотиви), ніж суб'єктивну. Значною є кількість учнів, які недостатньо усвідомлюють власні реальні й потенційні можливості – 44%.

Встановлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативи учнів включає виявлення здатності вслухатися у власну гру, самостійно орієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно читати нотний текст, знаходити необхідні прийоми розучування твору і засоби втілення художнього задуму, практично застосовувати набуті знання, виконавські вміння і навички.

Виявилось, що найскладнішим для значної частини учнів є знаходження необхідних прийомів розучування твору і засобів втілення художнього задуму (47%), а також самостійне орієнтування у незнайомому матеріалі та правильне прочитання

нотного тексту (44%). Низькою виявилася також здатність вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати виконуване (43%).

Ступінь оволодіння вміннями цілеутворення визначається за самостійністю постановки цілей учіння, здатністю учнів до їх конкретизації залежно від умов і результатів учіння; за вміннями співвідносити усвідомлювані цілі з мотивами учіння, визначати головні та другорядні цілі. Нами встановлено, що учні відчують значні труднощі з оволодінням уміннями визначати цілі учіння гри на фортепіано. Найскладнішими для них виявилися вміння співвідносити усвідомлювані цілі своїх дій з мотивами учіння (50%) та конкретизувати цілі учіння залежно від умов і його результатів (46%).

Встановлення міри сформованості здатності до самоконтролю та самооцінки результатів учіння гри на фортепіано включає виявлення вмінь планувати роботу по розучуванню музичного твору, свідомо контролювати і коригувати процес учіння, критично оцінювати власне виконання, а також здатність до адекватної самооцінки.

Ефективність діагностики стану сформованості мотивації учіння гри на фортепіано значною мірою залежить від визначення загальної якісної характеристики основних можливих рівнів їх сформованості.

Виходячи з принципу полярності, ми умовно виділяємо три основні рівні – високий, середній та низький, і на основі показників означених критеріїв даємо їх загальну характеристику. Зокрема, високий рівень сформованості відповідних якостей мотивації учіння гри на фортепіано ми визначаємо за вищим вираженням виокремлених показників; середній рівень – за достатнім вираженням; низький рівень – за недостатнім вираженням.

Високий рівень сформованості мотивації учіння гри на фортепіано визначається сукупністю ієрархічно структурованих стійких мотивів учіння і виявляється: **а)** в позитивному, особистісному, відповідальному ставленні до учіння гри на фортепіано, інтересі до музичного мистецтва, потребі в музичних

враженнях, естетичному відгуці на розучуваний або виконуваний твір; художньо-пізнавальній активності, емоційній захопленості музикуванням, наполегливому оволодінні грою на інструменті, вболіванні за його результати; **б)** в усвідомленні смислу учіння, розумінні об'єктивної (орієнтація на суспільні й сімейні цінності) та суб'єктивної (особистісної) значущості учіння музиці (його відповідність власним домаганням, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, бажання пізнати музичне мистецтво), усвідомленні своїх можливостей і прагненні до оволодіння грою на фортепіано, високому рівні домагань; **в)** у розвинутій самостійності й творчій ініціативі, здатності учня вслухатися у власну гру, пережити й осмислювати виконане, самостійно орієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно читати й інтерпретувати нотний текст, знаходити необхідні прийоми розучування твору і засоби втілення художнього задуму, практично застосовувати набуті знання, виконавські вміння і навички; **г)** у розумінні цілей і завдань учіння, передбаченні його соціальних наслідків, самостійному визначенні головних і другорядних цілей учіння, їх конкретизації залежно від умов, ситуації, результатів учіння; **д)** у здатності до самоконтролю та самооцінки, в умінні спланувати роботу над твором, свідомо контролювати і коригувати цей процес, критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності; в адекватності та повноті самооцінки. Діяльність учіння гри на фортепіано мотивована переважно внутрішньо.

Середній рівень сформованості мотивації учіння гри на фортепіано характеризується сукупністю відносно стійких мотивів учіння і виявляється: **а)** в позитивному, ініціативному, усвідомленому ставленні до учіння гри на фортепіано, інтересі до музичного мистецтва, потребі в музичних враженнях, естетичному відгуці на розучуваний або виконуваний твір; достатній художньо-пізнавальній активності; позитивних результатах оволодіння грою на інструменті; **б)** у частковому усвідомленні смислу учіння, його об'єктивної та суб'єктивної значущості, своїх можливостей; ситуативному прагненні до оволодіння грою на фортепіано, помірному рівні домагань; **в)** у недостатньо розви-

нутій самостійності, творчій ініціативі, здатності вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати виконване; слабкому самостійному орієнтуванні в нотному тексті, невмінні самостійно знаходити необхідні прийоми розучування твору і засоби втілення художнього задуму, практично застосовувати набуті знання, виконавські вміння і навички; **з)** у недостатньому розумінні цілей і завдань учіння, постановці лише близьких його цілей; невмінні самостійно визначати головні й другорядні цілі, конкретизувати їх залежно від умов, ситуації, результатів учіння; недостатній наполегливості в учінні; **д)** в обмеженій здатності до самоконтролю та самооцінки, планування роботи над твором, свідомого контролю за процесом учіння; некритичній і неповній самооцінці результатів власної музично-виконавської діяльності. Діяльність учіння гри на фортепіано мотивована як внутрішньо, так і зовнішньо.

Низький рівень сформованості мотивації учіння гри на фортепіано визначається нестійкими, ситуативними, мало-усвідомлюваними мотивами учіння і виявляється: **а)** в індиферентному (аморфному) ставленні до учіння гри на фортепіано, незначному інтересі до музичного мистецтва та до оволодіння грою на фортепіано, художньо-пізнавальній пасивності; відсутності наполегливості в доланні виконавських труднощів, низькій зацікавленості та байдужості до результатів учіння; **б)** у неусвідомленні смислу учіння музиці, його об'єктивної та суб'єктивної значущості; у відсутності прагнення до саморозвитку і самовдосконалення засобами музичного мистецтва, до оволодіння грою на фортепіано, у недостатньому бажанні пізнати музичне мистецтво, низькому рівні домагань; **в)** у нерозвинутій самостійності й творчій ініціативі, несформованій здатності вслухатися у власну гру, переживати й осмислювати виконване, самостійно орієнтуватися в незнайомому матеріалі, правильно читати нотний текст без допомоги вчителя, знаходити необхідні прийоми розучування твору і засоби втілення художнього задуму, небажанні виявляти активність і самостійність в учінні, невмінні застосовувати набуті знання, виконавські вміння і навички; **г)** у нерозумінні цілей і завдань

учіння, його соціальних наслідків; невмінні самотійно визначати цілі учіння, конкретизувати їх залежно від умов, ситуації, досягнутих результатів; пасивності й байдужості в учінні, нездатності визначати головні й другорядні цілі; **д)** у нездатності до самоконтролю та самооцінки, невмінні самотійно спланувати роботу над твором, свідомо контролювати і коригувати процес учіння, критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності; в неадекватній і заниженій самооцінці. Діяльність учіння мотивована переважно зовнішньо.

Контрольні запитання і завдання

1. Чи згодні ви з думкою про те, що підвищення ефективності учіння гри на фортепіано залежить від правильного діагностування стану сформованості мотивації оволодіння грою на фортепіано?

2. У чому полягає педагогічна діагностика стану сформованості мотивації оволодіння грою на фортепіано?

3. За якими критеріями можна судити про стан сформованості мотивації учіння гри на фортепіано?

4. Які чинники визначають особистісне ставлення людини до музики і музичної діяльності? Розкрийте залежність мотивації учіння гри на фортепіано від системи ставлень до цієї діяльності.

5. Яке місце у структурі мотивації посідає переживання учнем особистісного смислу учіння гри на фортепіано.

6. У чому і як виявляється виконавська самотійність учня?

7. Як впливає на постановку й реалізацію обов'язкових і необов'язкових цілей їх бажаність і привабливість для учня?

8. Що є основним засобом самоконтролю, який здійснюється учнем на всіх етапах діяльності учіння?

9. На яких методах ґрунтується діагностика стану сформованості мотивації учіння гри на фортепіано?

10. Як можна пояснити те, що мотивування і мотив нерідко не збігаються або збігаються лише частково, що частина учнів не

до кінця усвідомлює, що спонукає їх навчатися в музичній школі чи студії?

11. Прокоментуй таку думку: "Мотиви, навіть найбільш позитивні, створюють лише потенційну можливість розвитку учня, оскільки їх реалізація залежить від його вміння ставити цілі й досягати їх в учінні."

Методика формування мотивації учіння гри на фортепіано

Сучасний учень живе в світі інформаційних технологій, які відкривають широкі можливості для самореалізації особистості, у тому числі творчої. Для частини учнів, які навчаються у закладах початкової музичної освіти нерідко під примушенням батьків, і які не відчують емоційного задоволення від виконання, радості від подолання виконавських труднощів, насолоду від естетичних вражень і переживань, учіння гри на фортепіано може втрачати свою привабливість і замінюватися іншими способами задоволення художньо-творчих, і не тільки, потреб. Тому подальше вдосконалення методики навчання гри на фортепіано, яка б розвивала художні потреби і музично-творчі прагнення учня, формувала його мотиваційну сферу, особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння грою на фортепіано, є надзвичайно важливим завданням музичної педагогіки.

Аналіз загальнонаукових уявлень про значення і функції мотивації дав змогу співвіднести їх з особливостями змісту навчально-виконавської діяльності учнів, визначити напрямки формування мотивації учіння гри на фортепіано. Перший напрям, на нашу думку, полягає в опорі на "зараження" учнів грою на фортепіано, залученні їх до сприймання високохудожніх, яскравих в емоційно-образному плані музичних творів різних епох, жанрів, стилів. Інший напрям полягає в організації повноцінного художнього спілкування, безпосереднього (спілку-

вання учня з музикою) й опосередкованого (спілкування учня з вчителем та іншими учнями з приводу музики). Таке спілкування зумовлюється наявністю спільної цілі – пошуку і вираження художньо-естетичної значущості й особистісного смислу музичного твору, що розучується і виконується.

Розглядаючи методику формування мотивації учіння гри на фортепіано, ми орієнтувалися на різні концепції учіння. Так, теорія розвиваючого навчання (Д.Богоявленський, Н.Менчинська та інші) наголошує на необхідності оцінювати підсумки навчальної роботи не тільки за знаннями й уміннями (які є результатом), а й за мислительними процесами та якістю мисленнєвої діяльності учнів. Теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна та інші) визначає характеристики дій учнів: від матеріалізованої форми до зовнішньо мовної, а далі – до мисленнєвої. У концепції навчальної діяльності (П.Гальперін, В.Давидов та інші) наголошується на тому, що повноцінне учіння повинне включати в себе три компоненти: розуміння і прийняття учнем навчального завдання; виконання ним активних дій (зміна, порівняння, моделювання тощо), дій самоконтролю і самооцінки. Ключові положення означених концепцій мають методологічне значення для аналізу методики формування мотивації учіння гри на фортепіано.

Концептуальні засади цієї методики склали такі положення:

- учіння гри на фортепіано – активний засіб прилучення учня до музичного мистецтва, до світу художньої творчості. Це надзвичайно складний процес, завданням якого є засвоєння способів і засобів передачі змісту музичного твору у власному виконанні;
- учіння гри на фортепіано має спрямовуватися на оволодіння музичними знаннями, виконавськими вміннями і навичками, які не можна розглядати поза тією діяльністю, в ході якої вони засвоюються. В учнів необхідно виховувати ціннісне ставлення до учіння гри на фортепіано, завдяки чому музичні

знання і виконавські вміння набудуть для них особистісного смислу, стануть їх внутрішнім надбанням;

- загальний шлях формування мотивації учіння гри на фортепіано полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних в учня спонук у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, яка включає в себе дійові, перспективні й усвідомлені мотиви, опосередковані внутрішньою позицією учня. Цей шлях потребує з'ясування стану мотивації учіння; визначення завдань формування мотивації з урахуванням вікових особливостей, можливостей і перспектив учня; організацію різнопланової діяльності учіння гри на фортепіано, створення сприятливих умов для ефективної навчальної взаємодії в класі фортепіано;

- процес формування мотивації учіння гри на фортепіано полягає у створенні умов для появи внутрішніх спонук до учіння, їх усвідомленні учнем і подальшому саморозвитку своєї мотиваційної сфери. Усвідомленість учіння передбачає, з одного боку, здійснення учнями відповідних дій з музичним текстом, з іншого – перетворення виконання музичного твору, що розучується, у пряму ціль цих дій. Найсприятливіші умови для учіння виникають тоді, коли його мета усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща, тобто посідає в структурі його мотиваційної сфери місце провідного мотиву.

У процесі формування мотивації учіння гри на фортепіано можна умовно виокремити **два етапи: операційно-пізнавальний і рефлексивно-оцінний**. Розглянемо зміст цих етапів та їх роль у становленні мотивації учіння гри на фортепіано.

Операційно-пізнавальний етап. Роль даного етапу в становленні мотивації учіння гри на фортепіано полягає в тому, щоб учень зрозумів необхідність оволодіння новими знаннями і виконавськими вміннями, способами роботи над твором. Важливе значення має залучення адекватних зовнішніх чинників, співзвучних внутрішньому змісту музичного твору. Для цього доцільно використовувати наочні образи (А.Рубінштейн), метод асоціацій (Г.Нейгауз), метод образного наведення (А.Готсди-

нер), "словник емоційно-образних визначень музики" (О.Ростовський), репродукції творів образотворчого мистецтва тощо.

Рефлексивно-оцінний етап. Цей етап підсумковий у процесі роботи над музичним твором, коли учень учиться аналізувати й оцінювати власне виконання, порівнювати його результати з поставленими цілями. Якісне проведення цього етапу має велике значення для становлення мотивації учіння гри на фортепіано. Важливо, щоб учень міг відчути задоволення від виконання, радість від подолання виконавських труднощів, насолоду від нових вражень і переживань; виокремити свої досягнення й оцінити їх з позицій майбутніх завдань. У такий спосіб формується орієнтація на переживання цих почуттів у майбутньому, що може привести до виникнення потреби в творчості, пізнанні, самостійному учінні, тобто до появи позитивної стійкої мотивації учіння.

Важливим чинником цього етапу є визнання універсальності позитивного впливу на мотивацію учіння причинної схеми "неуспіх – недостатність зусиль", за якої неуспіх завжди має пояснюватися недостатніми зусиллями учня (Р.Райан, Е.Декі, І.Конел). Вважаємо, що засвоєння учнями оптимальної причинної схеми "неуспіх – недостатність зусиль" сприяє формуванню мотивації учіння гри на фортепіано в цілому. Тому слід прагнути до того, щоб суб'єктивні уявлення учнів про причини ускладнень в оволодінні грою на фортепіано ґрунтувалися лише на одному поясненні – недостатність власних зусиль.

Означені етапи не йдуть безпосередньо один за одним, оскільки учень працює одночасно над кількома музичними творами, які, відповідно, можуть знаходитися на різних етапах роботи над ними. Однак загальна тенденція руху від операційно-пізнавального до рефлексивно-оцінного етапів формування мотивації учіння гри на фортепіано зберігається.

Основні дидактичні вимоги до організації учіння на цих етапах акумульовані в принципах єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного. **Принцип єдності емоційного і свідомого** зумовлений специфікою музичного мистец-

тва й особливостями його сприймання, розвиток якого вимагає усвідомлення емоційних вражень, що викликаються музикою, а також її виразних засобів. **Принцип єдності художнього і технічного** ґрунтується на тому, що художнє, виразне виконання твору вимагає відповідних навичок і вмінь, оволодіння якими є засобом досягнення цілі – художнього виконання музичного твору.

Інтегруючим методом педагогічного впливу на учнів виступає **метод художньо-сислової організації учіння гри на фортепіано**. Реалізація цього методу полягає у визначенні рівня усвідомлення значущості музичного твору, можливого для учня на даному етапі учіння; передбаченні того особистісного смислу, який може мати цей твір для нього; визначенні на цій основі логіки роботи над твором, способів і прийомів його розучування, в процесі якого буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-сислового ставлення учня до учіння гри на фортепіано. Мотивувати учіння допомагають музичний досвід учителя, його прагнення перетворити зміст занять у приємний і творчий процес співробітництва.

Можна визначили таку умовну логіку формування мотивації учіння гри на фортепіано: а) актуалізація вже складених позитивних мотивів; б) формування прийомів цілеутворення; в) утворення нових мотивів; г) надання їм нових якостей (стійкості, усвідомленості, дійовості). Розглянемо означені складові процесу формування мотивації учіння гри на фортепіано детальніше.

Актуалізація вже складених позитивних мотивів. У кожного учня, безумовно, є певні мотиви учіння гри на фортепіано. Ці раніше утворені спонуки актуалізуються шляхом надання учневі допомоги в їх усвідомленні, осягненні їх смислу і значущості для себе; акцентування на їхньому позитивному емоційному забарвленні.

Формування прийомів цілеутворення. У цьому процесі методологічне значення має думка психологів про те, що виникнення мотивів учіння є недостатньою умовою для ефек-

тивної навчальної діяльності, якщо в учня не сформовано вміння ставити самостійні цілі цієї діяльності.

На заняттях з фортепіано, при аналізі нового твору, перевірці самостійної роботи учня слід підводити його до розуміння цілей учіння, а потім до самостійної постановки цілей, які мають особистісний смисл. Створюються умови для послідовної постановки нових цілей – перспективних, дедалі складніших, але реальних, що відповідають можливостям учня. При цьому має враховуватися, що ціль, поставлена учнем самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій; водночас як ціль, поставлена ззовні, викликає меншу активність учня, має меншу спонукальну силу.

Наведемо приклад з власного досвіду роботи. Учитель дає досить складне для учня завдання щодо розучування нового твору і пропонує поставити "цілі" – назвати етапи і способи його виконання. При цьому враховується відоме в практиці явище, описане в літературі як "плюс-мотивація" і "мінус-мотивація". Воно полягає в тому, що після успіху в роботі (коли він підкреслений вчителем, відзначений батьками або однокласниками) учень готовий до вирішення дедалі складніших завдань і виконує їх більш успішно, ніж після невдалого результату або помилки. Тут цілеутворення виявляє зв'язок з попередніми результатами роботи і тим самим з динамікою рівня домагань учня. Заохочення і закріплення позитивного досягнення певної цілі надає цій роботі особистісної значущості: цілі набувають для учня самостійного значення і можуть перерости в новий мотив. Виховуючи в учня здатність до цілеутворення, вчитель впливає на адекватність його самооцінки, підводить до усвідомлення власних виконавських можливостей, вчить визначати реалістичність цілі, свого рівня домагань. Адекватній самооцінці сприяє навчання учнів правильному поясненню своїх успіхів і невдач.

Оскільки справжні мотиви учіння гри на фортепіано найкраще виявляються в ситуаціях вибору і конфлікту, доцільно створювати саме такі ситуації.

Зокрема, можна використати ситуацію *"виконання надокучливої роботи"*, коли учневі пропонується виконувати одноманітні вправи (грати гами, арпеджіо, акордові послідовності тощо) з такою інструкцією: "Можна грати стільки, скільки захочеться". У наступній ситуації ціль обмежується виконанням точно визначеного обсягу роботи. Наявність обмежувальної цілі (визначення обсягу роботи) спонукає учня швидше виконати складну й монотонну роботу.

Приєм *"поведінка у ситуаціях різного ступеня обов'язковості"* передбачає виконання учнем у необов'язковій ситуації довільної роботи за інструментом у дозвіллевий час, що означає добровільну відмову від відпочинку: "почитай з листа твір (пограй вправу), хоча це буде потрібно лише через місяць". Обов'язкова ситуація включає вибір учнем одного з творів для самостійного розучування з наступним оцінюванням учителем. Ці прийоми дозволяють оцінити стійкість внутрішніх цілей як регуляторів учіння гри на фортепіано.

Приєм *"ставлення до труднощів"* дозволяє виявити, як змінюється ступінь прикладення зусиль по мірі ускладнення завдання в учнів з різною успішністю учіння. У ситуації *"вибір"* учневі пропонується дібрати собі програму на наступний семестр. У такий спосіб виявляється характер цієї не стимульованої ззовні діяльності учіння, рівень домагань учня.

Приєм *"реакція на помилку"* виявляє ставлення учня до помилки, що свідчить про характер цілеутворення в учінні. Правильною реакцією на помилки, труднощі й невдачі при розучуванні твору слід вважати самостійне виявлення учнем помилковості своїх дій, зосередження на виправленні виконавських вад. Менш адекватною реакцією буде втрата інтересу при перших же труднощах, відхід від розучування твору у формі відмови від роботи над ним при розумінні учнем своєї неспроможності виконати твір; активний відхід від розучування твору у формі суперечки з учителем; емоційний відхід у вигляді зміни настрою, пригніченості тощо. Щоб виявити об'єктивну причину цієї ситуації та її характер, варто запропонувати учневі роздумувати вголос, працювати над твором по частинах (щоб

встановити характер здійснюваних ним операцій і ступінь їх усвідомлення), повторювати виконання твору в цілому. Готовність учня до аналізу помилок засвідчує наявність у нього прагнення до самостійності й усвідомленості в постановці цілі.

Щоб навчальне завдання було прийняте учнем, потрібна його участь не тільки в постановці цілі, а й аналізі та визначенні шляхів її досягнення. У цьому випадку учень виступає як суб'єкт учіння, а не як пасивний виконавець.

Для того, щоб розучування музичного твору перетворилось у ціль діяльності учня, ми спрямовували його роботу за таким алгоритмом:

- чітке формулювання цілі роботи над твором (що зробити, чому навчитися);
- усвідомлення учнем значення цієї роботи (для чого це необхідно);
- виділення ним способів досягнення цілі (як це зробити, за допомогою чого);
- аналіз труднощів досягнення цілі та способів їх подолання;
- самоконтроль (наскільки виконання відповідає цілі, наскільки успішним є рух до цілі).

Ми виходили також з того, що чим більше буде диференційована загальна ціль, виділено етапів і проміжних цілей, тим легше учневі буде оволодівати грою на інструменті. Для цього при розучуванні твору виділялися часткові цілі (наприклад, оволодіння якимось видом техніки), які необхідно було досягнути, орієнтуючись на попередні результати учіння. Досягнення проміжної цілі, навіть незначної, створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає рухатися до кінцевої цілі, посилює мотивацію учіння. Для того, щоб учень чітко усвідомлював, чого він уже досягнув на інструменті, і що необхідно ще зробити, йому пропонувалося самостійно фіксувати проміжні результати роботи над твором у такий спосіб: "+" – виконав, засвоїв; "+ –" – в основному виконав, засвоїв; "– +" частково виконав, засвоїв; "–" – не виконав.

Утворення нового мотиву. Можна використовувати різні шляхи формування нових мотивів учіння гри на фортепіано, насамперед, через засвоєння учнем його суспільного смислу, через саму діяльність учіння, яка чимось зацікавлює учня. Виходячи з цього, спочатку до свідомості учня доводяться ті мотиви, які суспільно незначущі, але мають досить високий рівень дійовості. Прикладом може бути бажання отримати схвалення з боку батьків або вчителя. Наступний крок – допомогти учневі усвідомити об'єктивний зв'язок навчально-виконавських досягнень з рівнем набутих знань і вмінь. У такий спосіб мотивація, яка йде від позитивної оцінки, поступово перетворюється на мотивацію, пов'язану з бажанням мати вищий виконавський рівень. Слід враховувати, що мотивувати позитивне ставлення до учіння гри на фортепіано може як його зміст, так і метод учіння. В останньому випадку йдеться про мотивацію самим процесом учіння: учневі має бути цікаво розучувати п'єси, самостійно розбирати тексти.

Поява нових мотивів учіння відбувається тоді, коли вчителю вдається надати особистісного смислу діям, які раніше не були для учня значущими. Наприклад, на перших порах учень виконував домашні завдання тільки для того, щоб мати змогу швидше звільнитися для розваг з друзями. Але з дедалі успішнішим виконанням завдання і схвальною оцінкою дорослих ця діяльність набуває для учня іншого смислу, що означає появу нового мотиву учіння.

Нові мотиви формуються не тільки через реальну діяльність учіння гри на фортепіано, а й через їх усвідомлення. При цьому слід враховувати, що мотиви тільки усвідомлювані, тобто "знані", і мотиви реально діючі, мають різні вияви. "**Знані**" **мотиви** виражаються в умінні учня усвідомити і висловити судження щодо того, *ради чого* і *для чого* він оволодіває грою на фортепіано; в умінні співвіднести свої мотиви і цілі, виокремити ці мотиви за ступенем значущості. Таке розуміння й усвідомлення відіграє важливу роль у формуванні мотивів.

На певному рівні розвитку мотиви спочатку виступають як знані, що поки що не спонукають до дій, оскільки позбавлені

особистісного смислу. Лише наділення цих мотивів особистісним смислом сприяє їхній трансформації у **реально діючі мотиви**, які виявляються в успішності учіння гри на фортепіано, художньо-пізнавальній активності, тривалості занять на інструменті, прагненні до виконання додаткової програми, самостійної постановки завдань і цілей, з'ясування незрозумілих питань тощо.

Надання мотиву нових якостей (сили, стійкості, усвідомленості, дійовості). Багаторазова, успішна робота по розучуванню музичних творів з новим мотивом надає йому особистісного смислу. Учень має усвідомлювати ці нові аспекти особистісної значущості учіння, вміти аналізувати мотиви і цілі своєї поведінки. Тому його увага повинна звертатися на те, що недостатньо знати, **що** потрібно зробити (тобто, яка ціль), але й знати, **чому, для чого** він це робить (тобто, який у нього мотив). При цьому слід враховувати, що саме співвіднесення мотиву і цілі визначає справжній смисл вчинку. Це робить смисл учіння гри на фортепіано особливим предметом усвідомлення. Аналіз смислу учіння наближає учня до становлення його як суб'єкта мотиваційної сфери.

Наведемо приклад. В учениці М. з'явився новий мотив – інтерес до розучування твору. Цьому сприяло включення учениці до кількох видів діяльності, коли їй потрібно було виокремити і реально підпорядкувати мотиви учіння гри на фортепіано. Зокрема, М. пропонувалося вивчити частину п'єси на завтрашній урок і одночасно створювалася можливість відвідати цікавий концерт. Це завдання на зіткнення мотивів доповнювалося спеціальним опитуванням, а саме: "Скажи, що для тебе важливіше – виконати завдання, чи відвідати концерт?"; "Що слід враховувати при визначенні важливості й черговості виконання своїх справ?"; "Чи завжди ти виконуєш свої справи у визначеному порядку?"; "Перелічи свої справи за ступенем важливості, поясни, чому для тебе перша справа є найважливішою, чим для тебе важлива друга справа тощо". Ми виходили з того, що вміння співвідносити різні види діяльності,

як правило, властиве учням, в яких розвинута внутрішня мотивація.

Важливим засобом формування мотивації учіння гри на фортепіано є активізація навчально-виконавської діяльності учня, в якій можна виокремити дві форми. Перша з них – **учіння гри на фортепіано під безпосереднім керівництвом учителя**, коли всі компоненти діяльності учіння (навчальне завдання, навчальні дії, дії самоконтролю і самооцінки) виконуються й усвідомлюються за допомогою вчителя. Цьому сприяють вправи і завдання на аналіз способів розучування музичного твору, його виконавської інтерпретації. Наприклад, можна поставити такі завдання:

"Визнач, що в роботі над твором буде результатом, яким способом ти плануєш його досягти, чи є інші способи для досягнення цього ж результату? Порівняй ці способи між собою";

"Визнач завдання роботи над твором, обери спосіб дій, що відповідає цьому завданню";

"Визнач етапи розучування твору: постановка завдання, вибір способів дій, виконання дій самоконтролю і самооцінки";

"Сплануй свою роботу над твором, визначивши, що є більш далеким завданням, що – більш близьким, які дії для вирішення цих завдань слід виконати";

"Визнач, скільки часу потрібно для кожного етапу роботи, який етап для тебе суб'єктивно складніший, який – легший, які дії в тебе краще відпрацьовані, які – гірше" тощо.

У такий спосіб учні поступово засвоюють усі компоненти діяльності учіння. Якщо раніше у конкретного учня не було спрямованості на виділення етапів роботи над твором, а отже, на оволодіння її способами, то після багатьох успішних вирішень завдань на аналіз етапів і на спосіб (тобто після успішного досягнення цілі) виникає нова мотиваційна спрямованість, яка піднімає учіння на вищий рівень.

Наступна форма активізації навчально-виконавської діяльності учня пов'язана з виключно **самостійним учінням**, яке хоча й здійснюється без безпосередньої участі вчителя, але

за його завданнями. Щоб самотійна робота була успішною, учень має зрозуміти сутність завдання, осмислити способи його виконання. Тому спочатку в класі фортепіано формулюються й уточнюються конкретні завдання, послідовність дій, перевіряється, наскільки учень зрозумів завдання і способи його виконання.

Завдання можуть бути найрізноманітнішими, залежно від етапу роботи над п'єсою, від загального і музичного розвитку учня. Наприклад, проставити зручну аплікатуру, уточнити фразування, педалізацію, штрихи, характер звуковедення, проаналізувати засоби музичної виразності певного твору або його частини, самотійно довчити музичний твір та створити його виконавську інтерпретацію тощо.

Кожне музичне завдання має бути виражене безпосередньо в звуці, темпі, ритмі й у відповідних ігрових прийомах. Наприклад, щоб визначити характер і настрої п'єси, потрібно віднайти звукові барви, пульс руху, певні нюанси, технічні засоби, які впливають із характеру п'єси і допомагають яскравіше розкрити її образний зміст. У цьому й полягає робота над художньо-музичним образом та над засвоєнням ігрових прийомів – не абстрактних, а пов'язаних з конкретним музичним твором.

Важливе значення мають контроль за тим, як учень виконує поставлене завдання, вчасні вказівки на допущені помилки; заохочення ініціативи в обранні необхідних способів і прийомів роботи над твором, свідомого самоконтролю. З цією метою доцільно практикувати аналіз допущених помилок і свідоме їх виправлення у подальшій роботі над твором. При цьому має враховуватися висновок психологів про те, що самотійне учіння повинне починатися саме з дій **самоконтролю** і **самооцінки** [19, с. 49].

Становленню самотійності учіння сприяють запитання і завдання, що забезпечують перехід від одного компоненту діяльності учіння до іншого:

"Ми визначили завдання роботи над твором. Що має стати наступним кроком?";

"Ми встановили кілька способів розучування твору. Який з них ти обереш і чому?";

"Ми порівняли кілька способів досягнення виразності гри. Що слід робити далі?" тощо.

Особливої уваги вчителя потребує **заохочення учіння**. При цьому слід враховувати такі положення, що мають методологічне значення:

- **заохочення стимулює учня лише тоді, коли завдання відчувається ним як досить складне;**

- **оцінка вчителя підвищує мотивацію, якщо вона відноситься не до здібностей учня, а до тих зусиль, які докладаються ним при виконанні завдання;**

- **більш ефективним заохоченням буде порівняння успіхів учня не з успіхами інших учнів, а з його попередніми результатами.**

Для формування позитивної мотивації учіння гри на фортепіано використовуються різні прийоми його організації, а саме:

- прийоми осягнення й осмислення змісту музичного твору, логіки розвитку музичного образу, виділення в ньому кульмінацій, визначення узагальнених способів розучування;

- прийоми читання нотного тексту з аркуша;

- прийоми запам'ятовування музичного тексту (його структурування, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну і слухову пам'ять);

- прийоми зосередження уваги, що спираються на слуховий самоконтроль і поетапну перевірку засвоєння твору;

- прийоми пошуку додаткової інформації про твір і композитора (робота з книгами, словниками, довідниками, в мережі Інтернет тощо);

- прийоми підготовки до академконцертів і публічних виступів;

- прийоми раціональної організації самостійних занять, чергування праці й відпочинку, важких і легких творів і вправ тощо.

Отже, загальний шлях формування мотивації учіння гри на фортепіано полягає в "зараженні" учня грою на фортепіано, залученні його до сприймання високохудожніх музичних творів; перетворенні наявних в учня спонук учіння у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, яка включає в себе дійові, перспективні й усвідомлені мотиви, опосередковані цілісною внутрішньою позицією учня. Цей шлях потребує з'ясування стану мотивації учіння; визначення завдань її формування з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей і перспектив учня; організацію різнопланової діяльності учіння гри на фортепіано.

Виявлено домінуючі **мотиваційні типи** учіння гри на фортепіано. **Перший тип** учіння характеризується зацікавленістю грою на фортепіано, самостійністю виконавських дій, творчою ініціативою, почуттям обов'язку й відповідальності за результати учіння, прагненням до виконавських досягнень; **другий тип** – прийняттям музичної освіти як необхідності, ситуативним інтересом до учіння гри на фортепіано, низькою зацікавленістю його результатами, виконавськими діями за певним зразком і на обмеженому учбовому матеріалі; **третій тип** – відсутністю інтересу до учіння гри на фортепіано, залежністю від вказівок учителя, недостатнім усвідомленням суті виконавських дій, відсутністю почуття обов'язку і відповідальності, байдужістю до результатів учіння. Зрозуміла важливість формування в учня першого типу учіння, який забезпечує його позитивну мотивацію, успішне оволодіння грою на фортепіано.

Стан сформованості мотивації учіння гри на фортепіано в кожного учня слід розглядати крізь призму його індивідуальних і вікових особливостей. Не можна говорити про учіння поза індивідуальними особливостями учня, так само як непродуктивно аналізувати мотиви його учіння без урахування контексту вікового розвитку, здійснюваної навчальної діяльності та соціальних взаємодій з іншими людьми. Хоча мотивація пов'язана з віковими особливостями учня, однак не вік, як

стадія дозрівання, визначає мотиви, а саме характер діяльності учня і система його взаємодії з іншими людьми в цьому віці.

Встановлено, що мотивацію учіння гри на фортепіано визначає саме *тип учіння*, а не *вік* як стадія дозрівання особистості. Якісне збагачення мотивації учіння, її складніша організація, більша ієрархічність і водночас підпорядкування багатьох спонук стрижневим домінуючим мотивам, є головним показником її зрілості.

Виявлено, що в учнів швидше формується емоційно-ціннісне ставлення до учіння гри на фортепіано, дещо повільніше вони починають усвідомлювати істинний смисл цієї діяльності. Водночас оволодіння умінням цілеутворення і здатністю до самоконтролю та самооцінки результатів учіння становлять для учнів більші труднощі.

Найбільшою мірою змінюються під впливом учителя такі характеристики художньо-пізнавального мотиву, як усвідомленість, самостійність; важче формується й складається особистісна значущість мотиву для учня, його дійовість. Підтвердився висновок педагогів про те, що озброювати учнів готовими способами дій, навіть складними, так само малоефективно, як і давати знання в готовому вигляді.

Встановлено, що після розучування емоційно насиченого складного твору учням нецікаво працювати над твором менш яскравим, що менш складна самостійна робота, якщо вона виконується після складної, яка вимагає напруження розумових і вольових напружень, виконується учнями з меншим інтересом. Це вимагає уважного ставлення до відбору навчального репертуару з урахуванням складності, доступності, технічних труднощів, відповідності дидактичним завданням і особливостям учіння, можливостям учня; визначення їх місця в логічній структурі учіння гри на фортепіано. Більша результативність досягається при чергуванні творчих завдань з репродуктивними, алгоритмізованими.

Визначено, що основними причинами негативного ставлення до учіння гри на фортепіано учні вважають відсутність інтересу і смислу учіння; обставинами, що підсилюють це

ставлення – відсутність волі, негативні риси вчителя. При цьому причини позитивного ставлення до учіння ними усвідомлюються краще, ніж причини негативного ставлення.

Помічена залежність мотивації учіння гри на фортепіано від ступеня адекватності самооцінки власних музичних здібностей і виконавських можливостей. В учнів з адекватною самооцінкою спостерігається вищий розвиток художньо-пізнавальних інтересів і позитивної мотивації учіння. Учні з неадекватною самооцінкою музичних здібностей і виконавських можливостей (як завищеною, так і заниженою) часто помиляються в своїх висновках щодо ступеня складності і шляхів досягнення успіху в учінні. У таких учнів мотив прагнення до позитивної оцінки виражений більше, ніж на отримання знань і вмінь.

Виявлено ставлення учнів до власних досягнень в оволодінні грою на фортепіано. Зокрема, їм було запропоновано відповісти на таке запитання: "Чим Ви пояснюєте свої невдачі при виконанні музичних творів?" Пропонувалися чотири можливих варіанти відповіді: а) недостатність здібностей; б) недостатність зусиль; в) складність виконуваного твору; г) невезіння.

Встановлено, що спочатку більшість учнів вважає головним чинником досягнення успіху в учінні гри на фортепіано музичні здібності, відсутність яких – нібито основна причина невдач. Водночас вони, здебільшого, не схильні надавати важливого значення власним зусиллям у досягненні успіху. Тому атрибуцію (пояснення причин) невдалого виконання слід розглядали як важливий мотиваційний чинник. Коли учень пояснює причину невдачі недостатніми власними зусиллями, то така атрибуція сприяє збереженню його позитивної самооцінки, тоді як визнання того, що він потерпів невдачу через відсутність здібностей, знижує самооцінку, впевненість у своїх силах. Відтак оцінювання учнів за здібності, а не за зусилля, оцінювання кожного учня, виходячи з порівняння його досягнень з досягненнями інших – небажані педагогічні впливи, які істотно позначаються на самооцінці учня. Доцільніше порівнювати результати учня з його попередніми успіхами.

Виявилося, що одне лише абстрактне розуміння необхідності учіння гри на фортепіано – недостатній для учня стимул, так само, як і ставлення до оцінки як головного в учінні, відсутність інтересу до оволодіння грою веде до розпаду навчальної діяльності. При цьому учіння гри на фортепіано перетворюється у нецікаву, важку працю, а заняття музикою набувають формального характеру

Учні істотно відрізняються один від одного за темпом оволодіння грою на фортепіано, динамікою змін у мотивах учіння. В одних з них спостерігається послідовний розвиток усіх складових мотиву, в інших – навпаки, – виявляються розбіжності між високим рівнем сформованості естетичного ставлення до музичного мистецтва і неадекватним ставленням до учіння гри на фортепіано тощо. Деякі учні навіть при низькому рівні сформованості мотивації учіння виявляють достатню художньо-пізнавальну активність, старанність і відповідальність. Помітні також суб'єктивні відмінності в динаміці формування мотивів учіння. В одних учнів цей процес носить плавний, поступовий характер, в інших – має "вибуховий" характер, коли на якомусь етапі учіння відбувається якісний стрибок, настають різкі якісні зміни в мотиваційній сфері особистості.

Підтвердився висновок психологів про те, що учні, які успішно вчаться, усвідомлюють своє ставлення до учіння, в їх мотивації вагоме місце посідають пізнавальні інтереси, вони мають вищий рівень домагань. Учні зі слабкою успішністю недостатньо усвідомлюють власні мотиви учіння, їх може приваблювати зміст навчальної діяльності, хоча пізнавальна потреба виражена слабо, а рівень домагань низький.

Також отримала підтвердження думка про те, що висока позитивна мотивація може виступати компенсаторним чинником при недостатньо розвинутих здібностях. Водночас ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість.

З'ясовано, що оптимальні умови для формування мотивації учіння гри на фортепіано складаються тоді, коли оволодіння цим інструментом стає для учня суб'єктивно необхідним і

значущим, коли заняття на фортепіано, насичені завданнями художньо-пізнавального і художньо-творчого характеру, ведуть до самовдосконалення його особистості. Відтак найважливішими для формування мотивації учіння гри на фортепіано є такі *умови*: здійснення педагогічного керування процесом формування мотивації учіння гри на фортепіано; спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано; орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння уміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

Встановлено, що інтегруючим методом формування мотивації учіння гри на фортепіано виступає метод художньо-сислової організації учбово-виконавської діяльності учня. Реалізація цього методу вимагає від учителя встановлення рівня усвідомлення значущості музичного твору, можливого для учня на даному етапі учіння; передбачення того особистісного смислу, який може мати цей твір для учня; визначення на цій основі логіки роботи над твором, способів і прийомів його розучування, в процесі якого буде здійснюватися становлення, розвиток і вираження особистісно-сислового ставлення учня до твору та виконавської діяльності загалом.

Критеріями сформованості мотивації учіння гри на фортепіано визначено: *ціннісний; особистісно-сисловий; діяльнісно-творчий; цільовий; контрольнo-регулятивний*. Ціннісний критерій спрямований на з'ясування рівня сформованості ціннісного ставлення до учіння гри на фортепіано; особистісно-сисловий – на встановлення ступеня усвідомлення учнем особистісного смислу учіння гри на фортепіано; діяльнісно-творчий – на виявлення міри розвиненості самостійності та творчої ініціативи учня; цільовий – на визначення ступеня оволодіння уміннями цілеутворення; контрольнo-регулятивний – на виявлення міри сформованості здатності до самоконтролю та самооцінки результатів учіння гри на фортепіано.

Виокремлено концептуальні засади методики формування мотивації учіння гри на фортепіано, які полягають у ставленні до учіння як однієї із сторін процесу навчання; визнанні мотивації

рушійною силою життєдіяльності людини, стрижнем особистості; розгляді мотивації учіння гри на фортепіано як найбільш істотного чинника, що характеризує спрямованість особистості учня-піаніста; у переконанні, що пізнання мотивів учіння гри на фортепіано сприятиме правильній організації цього процесу, застосуванню адекватних методів педагогічного впливу; що діагностика і формування мотивації учіння гри на фортепіано нерозривно пов'язані між собою як дві сторони одного й того ж процесу виховання особистості учня.

Запропонована методика формування мотивації учіння гри на фортепіано, яка умовно включала два етапи – операційно-пізнавальний та рефлексивно-оцінний, – виявила достатню ефективність, про що свідчить позитивна динаміка отриманих результатів за всіма визначеними критеріями. Це дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження в практику інструментально-виконавської підготовки учнів.

Контрольні запитання і завдання

1. Які основні напрямки формування мотивації учіння гри на фортепіано?

2. Які концептуальні засади запропонованої методики формування мотивації учіння гри на фортепіано?

3. У чому полягає загальний шлях формування мотивації учіння гри на фортепіано?

4. Чи згодні ви з думкою про те, що найсприятливіші умови для учіння виникають тоді, коли його мета усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща, тобто посідає в структурі його мотиваційної сфери місце провідного мотиву? Поясніть свою відповідь.

5. У чому полягає універсальність позитивного впливу на мотивацію учіння причинної схеми "неуспіх – недостатність зусиль"?

6. Розкрийте сутність методу художньо-сислової організації учіння гри на фортепіано. Чому цей метод є інтегруючим?

7. Розкрийте умовну логіку формування мотивації учіння гри на фортепіано.

8. Охарактеризуйте домінуючі мотиваційні типи учіння гри на фортепіано.

9. Назвіть основні причини негативного ставлення учнів до учіння гри на фортепіано.

10. Розкрийте залежить мотивації учіння гри на фортепіано від ступеня адекватності самооцінки учнем власних музичних здібностей і виконавських можливостей.

11. Прокоментуйте такі думки:

- виникнення мотивів учіння є недостатньою умовою для ефективної навчальної діяльності, якщо в учня не сформовано вміння ставити самостійні цілі цієї діяльності;
- мотивацію учіння гри на фортепіано визначає саме *тип учіння*, а не *вік* як стадія дозрівання особистості;
- озброювати учнів готовими способами дій так само неефективно, як і давати знання в готовому вигляді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Э.Б.Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1972. – 144 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
5. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б.Ф.Баєв. – К.: Рад. школа, 1977. – 108 с.
6. Баренбойм Л. За полвека /Очерки. Статьи. Материалы / Л.Баренбойм. – Л.: Сов.композитор, 1989. – 368 с.
7. Баренбойм Л. Путь к музицированию: Исследование. – Изд. 2-е, доп. / Л.Баренбойм. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 352 с.
8. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке: Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано / Т.Л.Беркман. – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психол. труды / Д.И. Фельдштейн (ред); АПСН, Моск. психол.-социальный ин-т / Л.И.Божович. – М.: Воронеж, 1995. – 352 с.
11. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад.шк., 1976. – 270 с.
12. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / Под ред. А. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
13. Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1986. – 160 с.

14. Вопросы музыкальной педагогики. – Вып.1. – М.: Музыка, 1979. – 159 с.
15. Вопросы фортепианной педагогики. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1971. – 334 с.
16. Вопросы фортепианной педагогики. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1976. – 272 с.
17. Восприятие музыки: Сб.ст. / Ред.-сост. В.Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
18. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность / И.А.Джидарьян. – М.: Наука, 1976. – 192 с.
19. Дубровина И.В., Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся И.В.Дубровина, Б.С.Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. научных трудов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1983. – С. 27-36.
20. Занюк С. Психология мотивации / С.Занюк. – К.: Ника-Центр, 2002. – 352 с.
21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
23. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. / Лотар Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
24. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И.Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 193 с.
25. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. А.И.Пискунова – Т. 1. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1989. – 656 с.
26. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
27. Кременштейн Б.Л. Г.Г.Нейгауз – педагог. Методика занятий с учениками и проблемы музыкальной педагогики: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика музыкального обучения и воспитания"/ Б.Л.Кременштейн. – М., 1978. – 14 с.

28. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза / Б.Л.Кременштейн. – М.: Музыка, 1984. – 88 с.
29. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – Л., 1972. – 144 с.
30. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 2 / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
31. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н.Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1-2. – С. 232-241.
32. Маркова А., Матис Т., Орлов А. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.Маркова, Т.Матис, А.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
33. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 98 с.
34. Методологические проблемы музыкальной педагогики (Материалы межреспубликанской научно-практической конференции). – М.: МПГУ им. В.Ленина, 1991. – 124 с.
35. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5–7 классах ДМШ / Б.Милич. – К.: Муз.Україна, 1982. – 86 с.
36. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
37. Педагогічний словник /АПН України. Ін-т педагогіки: За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
38. Психология. Словарь / Под ред. А.Петровского, М.Ярошевского. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
39. Психологічний словник / За ред. В.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
40. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.Горностая, Т.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.

42. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд 2. / Отв. ред. Е.Шорохова / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
43. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А.Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
44. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1981. – 382 с.
45. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г.С.Тарасов. – М.: Наука, 1970. – 192 с.
46. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1 / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
47. Ушинский К.Д. Сочинения. – Т. 10 / К.Д.Ушинский. – М.-Л., 1950. – 668 с.
48. Файзуллаев А.А. Принятие мотива личностью / А.А.Файзуллаев // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 4. – С. 87-96.
49. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Видво УРЕ, 1986. – 798 с.
50. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.Давыдова, И.Ломпшера, А.Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
51. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – Т. 2; Пер.с нем. / Под ред. Б.Величковского; Предисловие Л.Анцыферовой, Б.Величковского / Х.Хекхаузен. – М. Педагогика, 1986. – 392 с.
52. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие / Г.М.Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Метод незакінчених речень

Письмово закінчи такі речення:

Я люблю слухати музику, оскільки...

Я вчуся грати на фортепіано тому, що...

В учінні гри на фортепіано мене цікавлять...

Я не хотів би витрачати час на заняття музикою, але...

Я віддаю перевагу складним (легким) творам, оскільки...

Я люблю шукати різні способи роботи над твором, оскільки...

Більше всього я люблю займатися ...

З музичних предметів мені найбільше подобається...

Якщо мені доводиться вибирати між заняттями на фортепіано і спілкуванням з друзями, то я віддаю перевагу...

АНКЕТА

для виявлення особистісного ставлення учнів до музики

Твоє улюблене заняття?

Чи слухаєш музику поза школою?

Яка музика тобі найбільше подобається?

Чи читаєш книги про музику і музикантів? Назви найцікавіші.

Твоя улюблена музика?

Твої улюблені композитори?

Твої улюблені твори?

Твій улюблений предмет в загальноосвітній школі?

АНКЕТА
для визначення інтенсивності пізнавальних
інтересів учнів*

1. Як часто ти займаєшся на інструменті?
 - а) часто,
 - б) інколи,
 - в) дуже рідко.

2. Яка тривалість занять на інструменті?
 - а) значна (2-3 години без значної перерви),
 - б) так собі,
 - в) незначна.

3. Що ти робиш, коли необхідно знайти відповідь на складне питання?
 - а) шукаю відповідь самостійно,
 - б) коли як,
 - в) звертаюсь до інших за готовою відповіддю.

4. Чи читаєш додаткову літературу з музики?
 - а) постійно і багато,
 - б) непостійно, епізодично,
 - в) мало або зовсім не читаю.

5. Наскільки емоційно ти відносишся до занять музикою?
 - а) дуже емоційно.
 - б) коли як,
 - в) мало емоційно.

6. Як часто звертаєшся до вчителя із запитаннями?
 - а) часто,
 - б) іноді,
 - в) дуже рідко.

* Відповідь „а” свідчить про значно виражений пізнавальний інтерес.

АНКЕТА

для визначення пізнавальних інтересів учня
(призначена для вчителів)

1. Чи пов'язані інтереси учня з вибором майбутньої професії?
 - а) пов'язані дуже тісно;
 - б) пов'язані мало;
 - в) ніяк не пов'язані.
2. Чи звертається учень до літератури про музику, до словників?
 - а) постійно;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко.
3. Чи ставить учень перед собою завдання, виконання яких вимагає тривалого часу і багатьох зусиль?
 - а) ставить і наполегливий у їх досягненні;
 - б) ставить, але рідко їх виконує;
 - в) не ставить.
4. Чи здатний займатися музикою, жертвуючи розвагами і відпочинком?
 - а) завжди, коли це потрібно;
 - б) тільки зрідка;
 - в) не здатний.

АНКЕТА
для визначення провідних стимулів учіння гри на фортепіано

Оцініть за 5-бальною шкалою роль наступних стимулів учіння гри на фортепіано:

1. Любов до музики
2. Інтерес до учіння гри на фортепіано;
3. Бажання отримати задоволення
4. Інтерес до знань про музику
5. Бажання бути розвинутою і культурною людиною
6. Радість від успіху в учінні
7. Подобається пізнавати нове
8. Прагнення завоювати повагу старших і однолітків
9. Бажання здобути музичну освіту
10. Прагнення ствердитися в своїх можливостях
11. Бажання принести близьким радість своїми успіхами
12. Бажання бути схожим на кумира-музиканта
13. Бажання стати відомим, прославитися
14. Бажання стати виконавцем
15. Бажання виділитися серед однолітків
16. Приємно відчувати схвалення дорослих
17. Обов'язок, відповідальність перед батьками
18. Престижність занять музикою
19. Бажання отримати хорошу оцінку
20. Бажання не засмучувати рідних своїми невдачами
21. Прагнення бути корисним суспільству
22. Хочу підготуватися до вступу у вуз
23. Відповідальність перед учителем
24. Прагнення уникнути осуду за погану гру
25. Примушення батьків

АНКЕТА
для вивчення ставлення учнів до учіння гри на
фортепіано

Інструкція.

Чому ти взагалі вчишся грати на фортепіано? Підкресли одну із запропонованих нижче відповідей, або допиши свою відповідь.

Орієнтовні відповіді:

1. Це мій обов'язок.
2. Хочу бути музично освіченим.
3. Хочу бути ерудованим у музиці.
4. Хочу отримати повні й глибокі знання.
5. Хочу навчитися добре грати на фортепіано.
6. Всі вчаться, і я - також.
7. Батьки змушують.
8. Подобається отримувати хороші оцінки з музики.
9. Щоб хвалили батьки, вчитель.
10. Для розширення кругозору.
11. Хочу вчитися.
12. Це престижно.
13. Виділитися серед інших учнів.
14. Дістати визнання друзів.

Аналіз результатів і висновки.

У відповідності з відповідями учнів робиться висновок про ієрархію мотивів учіння.

АНКЕТА

для виявлення здатності учнів до самоспостереження і самооцінки власної активності учіння гри на фортепіано

1. Займаєшся на фортепіано:
 - з бажанням, захопленням;
 - тільки з обов'язку;
 - наполовину з обов'язку, наполовину з бажанням.
2. Чи схильний ти робити складнішу роботу:
 - зразу і насамперед;
 - відкладаю її;
 - роблю, але неохоче.
3. Навчальні труднощі:
 - запалюють, мобілізують;
 - охолоджують, відштовхують від занять;
 - частково мобілізують, частково охолоджують.
4. Тобі запропонували розучити складний твір, який вимагатиме багато часу і зусиль:
 - ти задоволений;
 - не дуже задоволений;
 - виконуєш завдання, хоча й з долею невдоволення.

МЕТОДИКА

вимірювання художньо-естетичних потреб учнів

Розроблена В.Ованесовим

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень. Якщо якесь твердження збігається з вашою особистою думкою, дайте відповідь „так”, якщо не збігається – дайте відповідь „ні”.

Текст опитування:

1. Думаю, що цілком можна обійтися без творів мистецтва.
2. Я не люблю віршів.
3. Я колекціоную записи класичної музики.
4. Вважаю участь у гуртках художньої самодіяльності марною витратою часу.
5. В театр я не піду без приємної компанії, навіть коли спектакль мені подобається.
6. В музиці я віддаю перевагу естраді.
7. Мені здається, що люди нещирі, стверджуючи, що їм подобається симфонічна музика.
8. Висловлювання „Архітектура – це застигла музика” здається мені надуманим.
9. Німий фільм дивитися нудно.
10. Вважаю, що хороший інженер значно корисніший суспільству, ніж композитор.
11. Якби я був журналістом, я б краще писав про події, ніж про мистецтво.
12. Вибираючи між спортивною і художньою гімнастикою, я віддав би перевагу першому.
13. Наука вчить людину більше, ніж мистецтво.
14. Я більше люблю екранізації літературних творів, ніж самі ці твори.
15. Слухання класичної музики знімає мій поганий настрій.
16. Вважаю, що опера вже застаріла.
17. Думаю, що естрада стає найпопулярнішим видом мистецтва.

18. Я збираю художні альбоми і репродукції.
19. Перебуваючи в компанії, я звичайно не беру участі в розмовах про мистецтво.
20. Любов до мистецтва сприяє будь-якій діяльності.
21. Мені подобаються старовинні романи.
22. Мені подобаються більше люди розсудливі, ніж емоційні.
23. У наш час бальні танці просто смішні.
24. Я дуже люблю дивитися і слухати радіо- і телепередачі про композиторів, акторів, режисерів, художників.
25. У вільний час я постійно займаюся живописом, ліпленням, грою на музичних інструментах, художньою вишивкою написанням віршів тощо.
26. Я б зайнявся мистецтвом, якби в мене було більше вільного часу.
27. Я постійно буваю в театрах.
28. Я беру участь в гуртках художньої самодіяльності.
29. Мені не подобається класичний балет.
30. Я читаю книги про мистецтво.
31. Мені здається, що не має необхідності дивитися в театрі спектакль, який вже транслювався по телебаченню.
32. Я хотів би стати професійним актором, музикантом, художником.

Ключ до опитування, обробка результатів.

Про художньо-естетичну потребу говорять відповіді „так” по твердженнях 3, 15, 18, 20, 21, 24-28, 30, 32; відповіді „ні” – по твердженнях 1, 2, 4-14, 16, 17, 19, 22, и 23, 29, 31.

Кожна відповідь оцінюється в 1 бал. Ступінь сформованості потреби визначається сумою набраних балів за відповіді „так” і „ні” по даних твердженнях.

Висновок: чим більша сума набраних балів, тим більше виражена художньо-естетична потреба.

МЕТОДИКА

вивчення пізнавальних потреб учня

Розроблена В.Юркевичем і призначена для вчителів

№ п/п	Запитання	Можливі відповіді	Бал
1	Як часто учень довго (2-3 години підряд) займається на фортепіано	а) часто; б) іноді; в) дуже рідко.	5 3 1
2	Чому саме віддає перевагу учень, коли виникають труднощі при розучуванні п'єси?	а) попрацювати, але самому знайти відповідь; б) коли як; в) отримати готову підказку від учителя.	5 3 1
3	Чи читає учень додаткову літературу з музики?	а) постійно, багато; б) коли як; в) мало або зовсім нічого не читає.	5 3 1
4	Наскільки емоційно ставиться учень до розучування нового твору?	а) дуже емоційно; б) коли як; в) емоції яскраво виражені у порівнянні з іншими ситуаціями.	5 3 1
5	Як часто учень задає запитання?	а) часто; б) іноді; в) дуже рідко.	5 3 1

Обробка результатів. Відповіді оцінюються у відповідності з таблицею. Отримані бали сумуються.

Висновки. Інтенсивність пізнавальної потреби визначається сумою балів: 17–25 балів – потреба виражена яскраво, 12–16 балів – помірно, менше 12 балів – слабо.

МЕТОДИКА
вивчення спрямованості на оволодіння грою на
фортепіано

Інструкція. Дається перелік тверджень-запитань з парними відповідями. З двох відповідей слід обрати одну, підкресливши її.

Текст опитування:

1. Невдало зігравши п'єсу на уроці, ти, прийшовши додому:
а) одразу сідаєш за фортепіано і працюєш над тим, що погано вийшло; б) сідаєш дивитися телевізор або грати на комп'ютері, думаючи, що наступне заняття з фортепіано буде через день.
2. Отримавши високу оцінку вчителя за гру, ти:
а) продовжуєш наполегливо готуватися до наступного заняття;
б) граєш менше, адже вчителю подобається твоя гра.
3. Чи буває так, що ти залишаєшся невдоволеним своєю грою, а не отриманою оцінкою? а) так; б) ні.
4. Що для тебе навчання гри на фортепіано?
а) пізнання світу музики;
б) обтяжливе заняття.
5. Чи залежать твої оцінки від ретельності підготовки до заняття з фортепіано?
а) так; б) ні.
6. Чи аналізуєш ти після невдалого виконання твору свої помилки? а) так; б) ні.
7. Чи залежить твоє бажання займатися на фортепіано від того, як оцінює твою гру вчитель?
а) так; б) ні.

8. Чи легко ти включаєшся в навчання музиці після канікул?
а) так; б) ні.
9. Чи жалкуєш ти за тим, що не буває занять з фортепіано через захворювання вчителя?
а) так; б) ні.
10. Коли ти отримуєш від учителя програму з фортепіано на новий семестр, тебе цікавить, які це твори?
а) так; б) ні.
11. Що, по-твоєму, краще – займатися на фортепіано, чи хворіти? а) вчитися грати; б) хворіти.
12. Що для тебе важливіше – оцінки чи вміння грати:
а) оцінки;
б) вміння грати на фортепіано.

Обробка результатів: за кожну відповідь нараховується один бал.

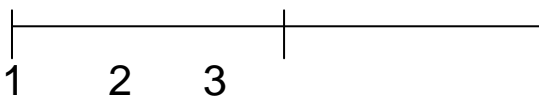
Ключ до опитування: про мотивацію оволодіння грою на фортепіано свідчать відповіді „а” на запитання 1-6, 8-11; і відповіді „б” на запитання 7 і 12.

Висновок: сума балів (від 0 до 12) свідчить про ступінь вираження мотивації учіння гри на фортепіано.

Метод експертних оцінок

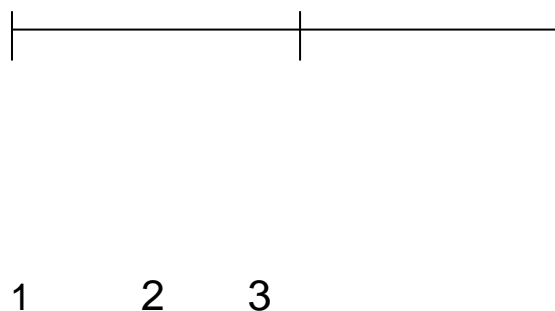
Оцініть, будь ласка, розвинутість мотивації учіння гри на фортепіано учня свого класу _____ за трибальною шкалою, позначивши плюсом (+) властивий йому рівень її розвитку.

Емпатія



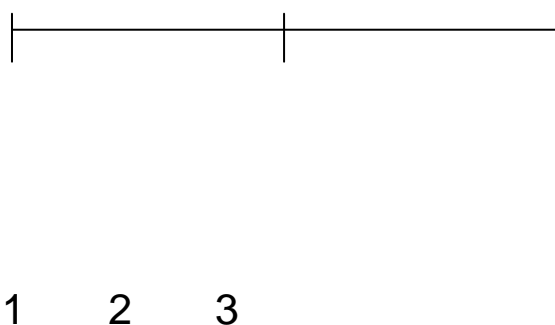
"Здатність співпереживати, співчувати, усвідомлювати себе і свої переживання через зміст предмета, освоюючи той предмет" (Т. Ліппс).

Рефлексія



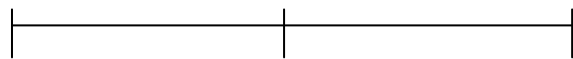
"Особлива чутливість до учня як суб'єкта-об'єкта діяльності вчителя, до недоліків власної діяльності і способів їх подолання" (Н.Кузьміна)

Креативність



"Можливість особистості піднятися від повсякденності до широких творчих узагальнень і думок" (О.Рудницька).

Самостійність



Самостійне вирішення
навчально- виконавських
завдань

1 2 3

Якості розвинуті: 3 — дуже сильно; 2 — середньо; 1 —
нижче середнього.

Дякуємо за участь в експерименті.

АНКЕТА

для визначення мотивації досягнення в учінні

1. Наскільки важливий для тебе успіх в оволодінні грою на фортепіано?
2. Чи прагнеш ти стати музикантом-виконавцем?
3. Чи схильний ти багато і наполегливо працювати заради досягнення поставленої цілі?
4. Чи чекаєш ти високих результатів від учіння гри на фортепіано, чи віриш в успіх?
5. Яке значення матиме музика для твоєї майбутньої професії?
6. Наскільки важливе для твоєї майбутньої професії володіння фортепіано?
7. Наскільки важливо, на твою думку, займатися музикою?

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	3
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ	7
Учіння як психолого-педагогічне явище	7
Сутність мотивації учіння та особливості її формування ..	17
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	36
Проблема формування мотивації учіння в теорії та методиці інструментально-виконавської підготовки	36
Умови формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів	84
Діагностика стану сформованості мотивації учіння гри на фортепіано	98
Методика формування мотивації учіння гри на фортепіано	119
ЛІТЕРАТУРА.....	139
ДОДАТКИ	143

ДЛЯ НОТАТОК

Навчальне видання

Ростовська Ірина Олександрівна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Навчально-методичний посібник

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – А. В. Новгородська

Книга друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 29.04.2015
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №

Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 9,12
Обл. вид. арк. 6,85

Папір офсетний.
Тираж 85 прим.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.