**Тема опыта: «Творческое музицирование как фактор формирования положительной мотивации обучения школьников в детской школе искусств»**

**Автор опыта:** Регаловская Мария Андреевна, преподаватель по классу фортепиано ГБУ ДО НАО «ДШИ п. Искателей»

**I. Информация об опыте**

**1.1. Условия возникновения, становления опыта**

Преподаватель Регаловская Мария Андреевна в течение 10 лет преподает в детской школе искусств посёлка Искателей по классу специального фортепиано.

Школа искусств была основана в 1990 году, в настоящее время в школе обучаются 150 детей от 6,5 до 17 лет. Дети занимаются на разных отделениях: фортепианном, народных инструментов, хоровом, художественном, в классе скрипки, саксофона, электрогитары, домры. Направленность реализации образовательных программ - художественно-эстетическая. С учащимися занимаются 16 высококвалифицированных педагогов. В школе созданы творческие коллективы как среди обучающихся, так и среди преподавателей. Ежегодно ДШИ посёлка Искателей проводит мероприятия для инвалидов, ветеранов, сирот, учащихся общеобразовательных школ и детских садов.

Ситуацию, сложившуюся в области начального музыкального обучения, можно охарактеризовать как кризисную. Об этом свидетельствуют снижение мотивации при обучении детей игре на музыкальных инструментах в музыкальных школах, снижение общего интереса родителей к обучению детей музыке.

В результате наблюдения за учащимися своего класса (4 человека) было выявлено, что 3 человека (75%) хотели сами пойти в музыкальную школу, у них имеется желание учиться; 1 человек (25%) пошел учиться в школу, потому что его привела мама, поэтому он не знает, хочет научиться играть или нет. Несмотря на то, что у детей имеется желание научиться играть на инструменте, нами было отмечено, что двух человек (50%) интересует только сам инструмент, его звучание, то как на нем играет учитель, а не процесс обучения. Три человека (75%) относятся к занятиям не серьезно (забывают ноты, не выполняют домашнее задание, на уроке отвлекаются). Два человека (50%) проявляют положительные эмоции в процессе обучения, им нравится, когда у них что-то получается, когда их хвалит учитель.

Все эти факты свидетельствуют о возникновении острой необходимости в поиске педагогами и психологами новых подходов, разработке методик в области профессионального музыкального образования для увеличения интереса к обучению и повышению мотивации учащихся.

Чтобы повысить учебную мотивацию учащихся, мы предложили родителям дополнительно заниматься с детьми по программе «Творческое музицирование».

Музыкальное обучение в понимании общества перестало выполнять лишь узко специальную роль - обучение игре на инструментах и получение музыкальных знаний. В современных условияхк начальному музыкальному обучению предъявляются иныетребования, отвечающие запросам родителей. Наиболее значимые из них можно определить следующим образом:

-создание условий и предоставление шанса каждому человеку для поиска и выявления индивидуальных для него способов общения с музыкой;

- создание условий длятворческого развития природной музыкальности;

-  создание условий для спонтанных творческих проявлений;

- оказание помощи в формировании внутреннего мира и самопознания (эмоционально-психическое развитие и психокоррекция).

С другой стороны, понимание сущности и смысла музыкального обучения в современном мире под влиянием различных факторов постепенно изменяется. Сегодня мы можем говорить о том, что музыкально-творческое воспитание человека, развитие его природной музыкальности - это не только путь к эстетическому образованию или способ приобщения к ценностям культуры, а очень эффективный способ развития самых разных способностей людей, путь к их одухотворенной счастливой жизни и самореализации как личности. В связи с этим особую актуальность приобретает начальный этап музыкального обучения, у которого есть высокая миссия открыть каждому свою дорогу в музыку.

Такое понимание целей и задач музыкального обучения вытекает из нового взгляда на образование и обучение вообще, из определения его содержания с точки зрения самого человека и его потребностей.

Все выше изложенное и определило тему опыта: «Творческое музицирование как фактор формирования положительной мотивации обучения школьников в детской школе искусств».

**1.2. Актуальность опыта**

Изменения в обществе коренным образом затронули жизнь детских школ искусств. Прежде всего это связано с тем, что изменились семейные ценности. Многие родители отдают своих детей в детские школы искусств не для ранней профессиональной подготовки, как это было раньше, а для общего развития. В связи с этим перед педагогическим коллективом детских школ искусств возникают новые задачи, связанные с новым качеством образования, которого ждут от них родители.

Педагоги-исследователи широко обсуждают вопросы о педагогическом творчестве преподавателя, вариативности моделей и форм методической работы в зависимости от типа учебного заведения. Совершенствование методической работы связывается с перспективой развития учебного заведения, с реализацией программы развития школы. Таким образом, профессионализм педагогического коллектива детской школы искусств в новых условиях будет зависеть не только от степени владения преподавателями методикой своего предмета, но также владения новыми развивающими педагогическими технологиями, позволяющими продвинуть методику преподавания предмета, обучать детей с различным уровнем способностей.

Мотивация учащихся к обучению является одной из основных составляющих учебно-воспитательного процесса. Задача учителя состоит в том, чтобы пробудить у учащихся желание усваивать новый материал и научиться с ним работать. Одним из важнейших критериев педагогического мастерства в современной психологии считается результативность работы учителя, которая проявляется в успеваемости школьников и их интереса к предмету.

Для того чтобы учащийся включился в работу, нужно сделать так, чтобы поставленные в ходе учебной деятельности задачи, стали не только понятными, но и внутренне принятыми учеником. По мнению А.Б. Орлова, традиционные формы и содержание школьного обучения ориентированы на так называемого «среднего ученика». Единые требования, определяемые образовательной программой, часто не совпадают, с уровнями способностей подавляющего большинства учащихся. Как известно, лишь немногие учащиеся получают удовольствие от занятий, потому что у них совпадают требования и сложность занятий с уровнем способностей и возможностей. Именно, поэтому большинство учащихся воспринимают школу как источник скуки или тревожности. К тому же, довольно часто учебные предметы, такие как труд, пение, физкультура, рисование, которые для большинства учащихся вполне могли бы стать источником внутренней мотивации и саморазвития, оказываются в положении второстепенных (не основных) предметов. Такая практика должна быть пересмотрена.

Таким образом, сущность мотива как педагогической категории заключается в том, чтобы у каждого ученика была сформирована не эпизодическая, а внутренняя мотивация, подлинный интерес к инструменту, глубокое понимание и любовь к музыке.

Важным фактором в формировании творческой активности личности является раннее приобщение к творчеству через посещение кружков, радости познания мира через собственный опыт, путешествия и т.д. Однако художественным и музыкальным творчеством продолжают заниматься немногие – в основном те, кто рано ощутил внутреннюю потребность посвятить этому всю жизнь, или те, за кого такое решение приняли родители, удостоверившись, что у ребенка имеются для этого необходимые качества.

Дошкольный и младший школьный возраст являются самыми благоприятными для развития творческого потенциала ребенка, поэтому именно в этот период необходимо пробудить у детей интерес к творчеству и развивать творческое воображение.

**1.3. Ведущая педагогическая идея опыта**

Ведущей идеей педагогического опыта является создание условий для формирования положительной мотивации обучения школьников в детской школе искусств.

Автор опыта убеждена, что последовательное обучение игре по слуху, чтению с листа, транспонированию является прямым путем к развитию творческой активности, инициативы и самостоятельности юных музыкантов.

**1.4. Длительность работы над опытом**

Выявлению потенциала развития положительной мотивации в процессе обучения игре на фортепиано было посвящено экспериментальное исследование.

Эксперимент осуществлялся в три этапа:

На первом этапе было проведено предварительное тестирование учебной мотивации в конце 3-й четверти 2012-2013 учебного года;

На втором этапе в течение 4-й четверти проводились занятия по программе «Творческое музицирование».

По окончании эксперимента, в конце 4-й четверти, было проведено итоговое повторное тестирование учебной мотивации.

**1.5. Диапазон опыта**

Диапазон опыта включает единую систему уроков по специальности, внеклассную и концертную деятельность, направленную на формирование положительной мотивации к обучению в детской школе искусств на основе творческого музицирования обучающихся.

**1.6. Теоретическая база опыта**

В основу данного обобщения опыта положены методики описанные в трудах психологов и педагогов. Среди представителей русских, а позднее советских ученых, занимавшихся вопросами мотивации, необходимо отметить К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Е.Н. Соколова, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева, А.А. Ухтомского, Л.С. Выготского. Важно отметить труды отечественных и зарубежных музыкантов. Так, например, В.И. Петрушин исследовал мотивацию в обучении школьников, занимающихся музыкой. Д.К. Кирнарская отмечала важную роль мотивации обучения в достижении успеха музыканта. О повышении активности и стимуляции учебной работы говорится в трудах Г.М. Цыпина, В.М. Подуровского, Н.В. Суслова, Б. Кременштейна. Изучение взаимоотношений учителя и ученика находилась в центре внимания таких ученых, как Г.Г. Нейгауз, А.П. Щапов, Л.Г. Арчажникова, СЕ. Фейнберг, В. Ражников. Ю.Б Алиев разработал методику проблемно-творческого приобщения ученика к музыке. О повышении интереса и любви к музыке и музыкальным занятиям говорится в работах Т. Юдовиной-Гальпериной, Т. Смирновой, Л. Светличной, И. Домогацкой, Л. Осмоловской, Н. Ветлугиной, В. Игнатьева, Л. Игнатьевой, Н. Кончаловской, П. Синявского, В. Сергеева, Н. Дьяченко, Л. Хереско и многих других. Они внесли решающий вклад в создание подходов к исследованию мотивов и мотивации деятельности, которые интенсивно развиваются педагогами до настоящего времени .А.К. Маркова разработала программу формирования мотивации учения школьников, Н.Ф. Талызиной предложены пути формирования учебной мотивации.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что многими учёными и специалистами уделялось значительное внимание вопросам мотивации учения школьников, придавалась особая значимость интегрированным и комплексным формам обучения, выделялось и подчеркивалось важное значение искусства в процессе воспитания и обучения.

Проблемой творческого развития детей в музыкальной деятельности занимались многие педагоги, психологи, практики среди которых А.В. Луначарский, П.П. Блонский, К.Роджерс, П. Эдвардс, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Н.Л. Гродзенский, М.А. Румер, Г.Л. Рошалем, Н.И. Сац, Г.В. Ковалева, Л. Дорфман, А. Мелик-Пашаев, Л. Футлик, В.Н. Шацкая,Т.Э. Тютюнникова, В.И. Петрушин, Л.С. Выготский, О.И. Филатова и другие.

В своих работах они указывали на значимость развития в детях творческого начала и непосредственного творческого самовыражения через приобщение к музыкальной деятельности, творческому музицированию: подборе мелодий по слуху, чтению с листа, транспонированию, импровизации.

При этом недостаточное внимание в педагогической литературе уделено проблеме формирования положительной мотивации обучения музыке через творческое музицирование. Слово «музицировать» происходит от немецкого, musizieren, что означает -заниматься музыкой. В широком понимании - это игра на музыкальном инструменте (инструментах) вообще, а в понимании камерном -исполнение музыки в домашней обстановке. К концу XX в. сложилось определенное понимание структуры этого вида деятельности.

О.И. Филатов, анализируя педагогические, музыкальные, социальные (ментальные) и культурные (краеведческие) основы этого явления, относит к нему следующие шесть позиций, «изложенные в последовании постепенного усложнения творческих заданий: чтение (нот) с листа, подбор (мелодий) по слуху, транспонирование, аранжировка, импровизация и (любительское) сочини­тельство». (Некоторые относят сюда также игру в ансамбле).

Понятие «музицирование» очень многогранно и имеет свою историю. Можно выделить несколько основных типов «музицирования»:

- музицирование по моделям устной и письменной традиции;

- репродуктивное и творческое музицирование;

- домашнее и концертное музицирование.

Определяющим свойством творческого музицирования является креативность. Его основу в современной педагогике составляют известные авторские музыкально-творческие концепции, ставшие во главу угла обучения через творчество - Жак-Далькроза, Карла Орфа, Золтана Кодаи, Шиници Сузуки, в сочетании с различными формами театрализованной деятельности.

В процессе развития идеи творческого музицирования в реальную педагогическую практику оказались включены разные типы музыки (не только элементарная или классическая), а также разные виды опыта (не только музыкального), целесообразность использования которых определялась двумя факторами:

- необходимо найти индивидуальные способы общения с музыкой;

- стремится расширить и обогатить музыкальный опыт.

Таким образом, творческое музицирование открывает каждому человеку возможность найти свой путь к музыке и продолжать его дальше в соответствии с собственными желаниями и возможностям.

Само возрождение творческого музицирования в современном мире как учебно-педагогической практики и формы досуга свидетельствует о стремлении приблизить музыку к человеку, «сделать» ее предметом личного опыта, прежде всего опыта спонтанного самовыражения. Его можно рассматривать как действенное выражение потребности человека в эмоциональном и моторном самовыражении.

Теоретический анализ, проведённый автором опыта по проблеме формирования положительной мотивации обучения в детской школе искусств через творческое музицирование, позволил разработать программу учебного предмета «Творческое музицирование».

**1.7. Новизна опыта**

Новизна опыта состоит в разработке программы по предмету «Творческое музицирование» на основе теоретического анализа и практической работы в детской школе искусств. Программа основана на принципе импровизации, свободы выбора и активности учащихся.

**1.8. Характеристика условий, в которых возможно применение данного опыта**

Данный опыт может быть применен в детских школах искусств на всём промежутке обучения, не зависимо от возрастных особенностей детей. Материалы опыта могут оказать помощь на системе курсовой подготовки слушателей по данному направлению, а так же при подготовке открытых занятий и мастер-классов.

**II. Технология описания опыта**

**Цель:** формирование положительной мотивации обучения школьников в детской школе искусств.

**Задачи:**

- провести предварительное тестирование учебной мотивации;

- провести в экспериментальной группе занятия по программе «Творческое музицирование»;

- провести итоговое тестирование учебной мотивации по окончании эксперимента.

**Методы** **тестирования учебной мотивации:**

- анкетирование учащихся;

- проективный рисунок «Я в музыкальной школе»;

- опрос учащихся «Я и занятия музыкой»;

- анкетирование родителей;

- анкетирование преподавателей.

Воспитанию положительной мотивации учения способствуют многие факторы:

- общая атмосфера в школе и классе;

- включенность ученика в разные виды коллективной деятельности;

- отношения сотрудничества учителя и учащегося, помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, наталкивающих самого ученика на правильное решение;

- привлечение учителем учеников к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки и др.

Также формированию мотивации способствуют занимательные примеры и опыты, необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление у учащихся, эмоциональная речь учителя, познавательные игры, дискуссии, анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личностной значимости учения и использований школьных знаний в будущей жизни, умелое применение учителем методов поощрения и наказания.

Сейчас в российских школах широко используется метод проектов. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников. Они учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач, развивают у себя умение самостоятельно выявлять проблему, проанализировать, обобщить и принять решение.

Творчество - это результат труда и усилий самого ребенка. Исследование - всегда творчество.

Используя разнообразные приемы формирования мотивации учения, мы ориентировались на то, что внешние, даже благоприятные условия оказывают влияние на мотивацию учения не непосредственно, а только в преломлении их через внутреннее отношение к ним самого ученика. Поэтому было разработана система мер (ситуаций, заданий, упражнений), направленных на формирование отдельных аспектов этой внутренней позиции ученика, его открытого, активного, устойчивого и осознанного отношения к воздействиям учителя.

Работа учителя, направленная на поддержание и развитие мотивационной сферы, включает в себя следующие виды воздействий:

- актуализация уже сложившихся у школьника ранее позитивных мотивационных установок, которые надо не разрушить, а укрепить и поддержать;

- создание условий для появления новых мотивационных установок (новых мотивов, целей) и появление у них новых качеств (устойчивости, осознанности, действенности и др.);

- коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребенка, к уровню своих возможностей и перспективе их развития.

Мотивации нельзя научиться, ее нельзя тренировать, ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать и т. п.

Истоки творческих сил человека восходят к детству (к дошкольному возрасту), когда творческие проявления во многом не произвольны и жизненно необходимы. Ребенок инстинктивно стремиться к познанию окружающего его предметного мира, а на первых этапах в самостоятельное познание ребенок включает все анализаторы: он тянет все попавшие в руки предметы в рот, ощупывает, трясет, бросает, чтобы услышать их звучание.

Проявления творчества достаточно заметны и в младшем школьном возрасте, дети вносят элементы фантазии в учебный процесс, для них характерны неожиданные сопоставления, необычные предложения. Также важное место в жизни младшего школьника продолжают занимать творческие игры.

Важным фактором в формировании творческой активности личности является раннее приобщение к творчеству через посещение кружков, радости познания мира через собственный опыт, путешествия и т.д. Однако художественным и музыкальным творчеством продолжают заниматься немногие – в основном те, кто рано ощутил внутреннюю потребность посвятить этому всю жизнь, или те, за кого такое решение приняли родители, удостоверившись, что у ребенка имеются для этого необходимые качества.

Дошкольный и младший школьный возраст являются самыми благоприятными для развития творческого потенциала ребенка, поэтому именно в этот период необходимо пробудить у детей интерес к творчеству и развивать творческое воображение.

Одним из видов творческой деятельности в области музыкальной педагогики является музицирование.

Музицирование - главный вид деятельности музыканта-исполнителя, независимо от того какой инструмент он осваивает. В творческой копилке музыканта должны находиться произведения различных эпох, стилей, жанров, и не важно, будут ли эти произведения исполнены наизусть или по нотам, в эскизном варианте или подобраны по слуху тут же.

      Мы убеждены, что последовательное обучение игре по слуху, чтению с листа, транспонированию является прямым путем к развитию творческой активности, инициативы и самостоятельности юных музыкантов.

На основе практики работы в детской школе искусств мы разработали программу по предмету «Творческое музицирование», на основе которой и формировался опыт.

Исследование должно ответить на вопрос: является ли творческая деятельность, в данном случае творческое музицирование, фактором, повышающим мотивацию при обучении музыке в детской школе искусств?

Экспериментальное исследование возможностей творческого музицирования в формировании положительной мотивации обучения школьников в детской школе искусств осуществлялось в три этапа.

На первом этапе выявлялся уровень развития мотивации обучения в детской школе искусств. Исходя из полученных данных, была сформирована программа формирующего эксперимента по включению творческого музицирования в деятельность обучающихся. На заключительном этапе осуществлялась контрольная диагностика с целью определения динамики в развитии мотивации обучения в детской школе искусств.

Формирование мотивации необходимо начинать с определения исходного ее состояния у большинства учащихся, что является необходимым условием правильной организации ее воспитания. Преподаватель должен всегда стремиться узнать своих учеников. Установить уровень развития мотивации можно по таким показателям:

- какие цели ставит перед собой учащийся;

- что его интересует;

- по каким мотивам он учится;

- что ему в учении нравится;

- чем увлекается;

- к чему стремится;

- характер ответственности;

- нравственная сторона отношения к учению и труду;

- эмоциональные переживания учащихся.

К педагогическим средствам диагностики мотивации учения относятся наблюдение, анкетирование, хронометраж (фотография) своего дня, шкалирование и др.

Мотивация доступна наблюдению. Ее довольно легко обнаружить: об отношении учащихся к учению можно судить по наличию или отсутствию интереса к предмету, прилежанию, активности на уроках, систематическому выполнению заданий и т.д.

Изучение учащихся будет более целенаправленным, если проводить наблюдения по следующим параметрам:

- характер деятельности учащихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, недобросовестное или добросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы; выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только его части);

- стремление к выполнению заданий необязательных, неоцениваемых (ведение записей при слушании преподавателя или чтении учебника; выдвижение гипотез; обращение с вопросами; проверка нескольких, а не одной, как требовали, гипотез; повторное, более тщательное выполнение задания; выполнение с особой тщательностью практической или теоретической части работы; стремление узнать, какие еще приемы и способы применяются);

- характер умственной деятельности, наиболее привлекающей учащихся (самостоятельное выявление причинных связей, зависимостей, закономерностей и т.п. или процесс копирования действий преподавателя; склонность к репродуктивным или продуктивным способам деятельности и т.п.);

- предпочтительная избирательность отдельных этапов деятельности (привлекает выполнение теоретического обоснования работы, практической ее части, формулирование суждений, умозаключений, выводов; стремление участвовать в составлении плана работы, коллективном обсуждении итогов работы; оказание помощи товарищам и т.п.);

- отношение к выполнению задания (полностью выполняет требования, предъявляемые при написании сочинения, отчета о лабораторной работе и т.п., выполняет их частично; выполняет с выдумкой, старательно или небрежно; внимателен к разбору типичных ошибок, стремится их избежать и устранить; участвует в групповых формах работы или стремится их избежать);

- увлеченность, эмоциональный подъем при изучении предмета, выполнении практической работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлеченность поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделированию, проведению мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т.п.);

- отношение учащихся к окончанию работы (рад звонку с урока, огорчен, «не слышит» звонка и т.д.);

- отношение учащихся к помощи преподавателя, советам товарищей, их оценкам

- темп вхождения, включения в деятельность (быстро ориентируется в предстоящей деятельности и принимает ее; ориентируется, но не принимает ее; не хочет делать; ставит цели; стремится планировать свои действия и т.д.);

- качество знаний (объем, полнота, фактическая точность, понимание, осмысленность, прочность усвоенного материала, умение решать «нестандартные» задачи, успешность выполнения заданий, быстрота актуализации нужных знаний, умение находить и устранять неисправности в приборах, игрушках).

Анкета как научный инструмент является результатом тщательной и трудоемкой работы экспертов по ее созданию. Учитель (студент тем более) должен найти опубликованные анкеты и использовать их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач.

В музыкальную школу приходят дети разных способностей, темперамента, интеллекта, но у большинства из них одно желание-научиться играть на инструменте.

В большинстве школ педагоги сталкиваются с жестко регламентированной деятельностью (не исключение и наша школа): образовательный процесс проходит строго по плану, необходимо выполнять образовательную программу и т.д. Детей приходится обучать путем постоянной тренировки и отработки технических навыков игры на инструменте. Но музыке нельзя научиться по принуждению.

Сталкиваясь с первыми трудностями, учащиеся теряют интерес к занятиям, желание играть на инструменте. Наблюдая за детьми на начальном этапе обучения, мы смотрим: какие цели ставит перед собой учащийся, что его интересует, как относится к занятиям, какие эмоции испытывает от процесса обучения.

Структурируя модель учебно-воспитательной работы в условиях дополнительного образования, мы отметили, что творческое музицирование играет важную развивающую функцию и привлекательность для учащихся.  Это объясняется тем, что эти формы работы с учащимися, как правило, не попадают под жесткие нормативы обязательной академической отчетности, а в большей мере отвечают желаниям и музыкальным потребностям ученика.

Программа «Творческое музицирование» основана на принципе импровизации, свободы выбора и активности учащихся.

На уроках импровизации делается акцент на развитие воображение, умении изобретать и находить новые неожиданные пути в разрешении встающих проблем.

Музыкальная импровизация начинается с внутреннего ощущения человеком самой возможности сказать звуками: «Это – Я». Суть методологического подхода к детским импровизациям точнее всего выражают побуждающие слова: «Сыграй или спой, как ТЫ хочешь». Дорога в музыкальную импровизацию для детей лежит через их свободное непроизвольное обращение с тем, что очень легко и просто, с чем можно обращаться, манипулируя, а затем комбинируя.

В программе выделяются несколько видов импровизации:

а) подбор по слуху и транспонирование (перенос в другую тональность) с использованием социально значимого репертуара. Он должен состоять из произведений, которые востребованы социальным окружением ребенка, которые необходимы для проведения различных мероприятий в общеобразовательной школе, из песен, которые поют его одноклассники, которые предпочитают в семейном кругу. Детям доставит удовольствие выступать самим, аккомпанировать друзьям и родителям на домашних праздниках. Музицирование может помочь ребенку завоевать авторитет сверстников, почувствовать свою социальную значимость;

б) сочинение различных композиций тонального и атонального характера, на заданную тему и произвольно, свободное использование всех регистров, темпов, артикуляции, диссонантных и консонантных созвучий и других музыкально-выразительных средств;

в) совместное творческое создание музыкальной, волшебной сказки.

Данный вид работы подразумевает:

1) музыкальную импровизацию с опорой на сюжет, который придумывают сами дети;

2) сочинение сказочного контекста к произведениям, разучиваемым на специальности.

Формирование музыкальности как способности к восприятию музыки и пониманию ее интонационного содержания является процессом постепенным, который условно можно представить в виде трех основных ступеней:

- полное внешнее развертывание процесса восприятия в процессуальном моторном движении как необходимость последовательного двигательно-эмоционального переживания музыки;

- внутреннее развертывание движения при восприятии музыки как процесса по типу внешнего, с опорой на микродвижения и микрожесты. При этом моторное звено восприятия сохраняет свою функцию «преобразователя» простого слышания в эмоциональное переживание, а внешние движения приобретают характер внутренних «душевных жестов».

- рисование под музыку, как индивидуальное, так и групповое.

- организация пространства творческой инициативы, когда ученик свободен в выборе концертных выступлений по времени в течении учебного года, когда учащийся сам высказывает желание выступить (концерт по потребности). Это способствует выработке желания выступать на сцене, исчезновения страха сцены.

Как уже говорилось ранее, специфика обучения в музыкальной школе предполагает ряд заранее спрогнозированных до календарных чисел выступлений учащихся: контрольные уроки, технические зачеты, академические концерты, экзамен, отчетные концерты и т.д. Запланированные выступления, с одной стороны, стимулируют учеников, но с другой стороны, зажимают в очень жесткие рамки. Отрицательные моменты заключаются в том, что жесткая запланированность выступлений учащихся, не всегда совпадает с тонко различимой или индивидуальной частотой и потребностью в выступлении.

Высшая точка активной потребности к публичному выступлению - это желание сыграть то, что хочется и когда хочется.

Вот краткое изложение основных моментов программы.

Предмет «творческое музицирование» мы начали проводить с третьего класса. Весь курс обучения мы поделили на два уровня – условно-теоретический и практический.  В большинстве своём теоретический материал уже изучался учащимися на других музыкальных дисциплинах, поэтому его нужно было только вспомнить и обговорить, а новый материал – разъяснить. Основная часть обучения связана с импровизацией, подбором по слуху и работой с гармонией. С ученицей 4-го класса Алиной Б., многие темы курса мы проходили параллельно. На одном уроке мы и сочиняли (импровизировали), и подбирали гармонию, и анализировали, и изучали цифровку. Обучая Алину Б. азам импровизации, мы решали две взаимосвязанные задачи: выработку интонационного и ладового слуха и развитие творческой фантазии. Для подготовки к импровизации проводилась работа над  элементарным сочинением.Алине предлагалось послушать простую попевку, построенную на 5-6 звуках, после чего пропеть ее и подобрать на фортепиано. Далее ученице предлагалось подобрать эту же попевку, но от другой клавиши, выполнить задание на импровизацию.При исполнении импровизации Алине Б. было дано игровое задание: «Я начну мелодию, а ты закончи». При этом нами отмечено умение Алины продолжить начатую педагогом мелодию голосом, а после на фортепиано и заканчивая ее на устойчивом звуке – тонике.В последующем Алине предлагалось исполнить импровизацию мелодии с выходом за пределы привычного мажорно-минорного лада, когда мелодия может уходить во всевозможные, незавершенные интонации. Здесь возникли трудности, так как ученица уже привыкла импровизировать в тональности, а это заставляло Алину дольше ориентироваться вне заданной тональности. Чтобы решить данную проблему мы проводили с Алиной беседы о выразительно – изобразительной окраске различных интонаций, отображающих характер музыкальных произведений. Мы побуждали ученицу в импровизации «выплескивать» свое эмоциональное состояние, субъективно проживать свое настроение в музыке, а не выполнять техническое задание учителя. Постепенно Алина смогла исполнять импровизацию мелодии с выходом за пределы привычного мажорно-минорного лада совершенно свободно. После того как учащиеся научились сочинять темы-мелодии и изучили цифровые обозначения аккордов, мы перешли к освоению различных способов варьирования мелодической линии на заданную гармонию.

Предлагая Алине выполнить различные импровизации, среди которых ритмические, и связанные с исполнением (изменением темпа, характера, динамики) мы учили их самостоятельности в творческом самовыражении, поощряли любые проявления музыкального воображения и фантазии. Постепенно накапливая навыки творческого музицирования (игры и транспонирования по слуху и по нотам), самостоятельно импровизируя, и самовыражаясь в игре на музыкальном инструменте, Алина внезапно стала раскрываться в своих творческих проявлениях, стремиться к созданию чего-то нового, пусть пока еще не совсем совершенного, но созданного ей самой.

На уроках с ученицей 3-го класса Татьяной С. мы уделяли внимание подбору по слуху и транспонированию.   Игра по слуху и транспонирование приучают ученика осознанно и активно, то есть на основе прочных теоретических знаний и ярких музыкально- слуховых и представлений воспринимать и воспроизводить музыку, а так же проявлять творчество.  Подбирая музыкальный материал для работы с Татьяной мы учитывали теоретическую и практическую подготовку ученицы, её музыкальный вкус, предпочтения. Художественное воспроизведение на инструменте по слуху даже простейшей мелодии требовало наличия у Татьяны ее слухового представления и соответствующих навыков игры на инструменте. Как показала практика, если у учащегося развиты слуховые представления мелодии, то не смотря на отсутствие навыков, он при желании сможет подобрать ее на инструменте. Поэтому первоначальной задачей мы считали содействовать развитию и укреплению слуховых представлений Татьяны. Первые уроки мы посвящали детальному повторению музыкальной грамоты , обращали особое внимание на умение воспринимать, запоминать и воспроизводить музыкальный материал. Для этого мы проигрывали на инструменте мелодические интервалы , аккорды с обращениями или небольшие попевки и предлагали Татьяне запомнить и воспроизвести голосом без поддержки инструмента. Задания давались поочередно, интервалы и аккорды предлагались пропеть на гласном звуке, попевки – со словами. Если Татьяна не могла точно напеть услышанную мелодию, то развитие слуховых представлений мы начинали с транспонирования простейших мелодических сочетаний, после проигрывания которых ученице предлагалось подобрать их от разных клавиш. На протяжении всего обучения мы старались привить ученице потребность в игре по слуху, так как данный навык не заменим для игры в художественной самодеятельности, в школе и домашнем музицировании. Уже с первых шагов обучения транспонированию по нотам мы фактически переходили к транспонированию с листа, то есть исполнению музыкального материала с листа непосредственно в новой тональности.

На начальном этапе обучения мы учили Татьяну пошаговому алгоритму транспонирования по нотам в следующей последовательности:

1. Записать гамму в первоначальной и новой тональности, под звуками гаммы выставить цифровые обозначения ступеней, выделить опорные звуки лада;
2. Путем сравнивания гамм определить звуки мелодии, необходимые для ее воспроизведения в новой тональности;
3. Назвать звуки мелодии в новой тональности, а после просольфеджировать;
4. Мысленно наметить двигательную проекцию исполнения музыкального материала в новой тональности – определить примерную позицию рук и пальцев, аппликатуру;
5. После проигрывания педагогом (а в последующем самостоятельно) в новой тональности гаммы и тонического трезвучия, проиграть данную мелодию согласно транспонированию.

После усвоения данного алгоритма транспонирования мы предлагали Татьяне постепенно переходить к мысленному анализу мелодии по выше представленной схеме и последующему самостоятельному транспонированию по нотам. Полученные знания и навыки подбора мелодии по слуху, игры и транспонированию по нотам, Татьяна успешно стала применять при исполнении музыкальных импровизаций, игре в ансамблях.

**III**. **Результативность опыта**

Наблюдая за учащимися в конце обучения, нами было отмечено, что у всех учащихся (в тои или иной степени) повысился интерес к учебным занятиям, во время занятий они стали более активны и инициативны, при выполнении учебных заданий стали более старательны, у них понизилась утомляемость, они стали меньше отвлекаться. В конце обучения учащиеся стали выполнять задания более качественно и творчески, у них повысилась успеваемость. Педагогами была отмечена положительная динамика изменений отношения учащихся к учёбе в целом.

Критерием результативности опыта является степень развития положительной мотивации обучения в детской школе искусств, поскольку:

- побуждает к самостоятельной творческой деятельности;

- обеспечивает субъективную позицию;

- формирует отношение к музыке как средству самовыражения.

На первом этапе работы автором опыта был проведен формирующий эксперимент на базе МБОУ ДОД «ДШИ п. Искателей» при участии преподавателей, учащихся и родителей.

Эксперимент проводился по плану с предварительным и итоговым тестированиями и контрольной группой. Он состоял из нескольких частей:

а) было проведено предварительное тестирование учебной мотивации в конце 3-й четверти 2012-103 учебного года;

б) в течение 4-ой четверти и в период преддипломной практики проводились занятия по программе «Творческое музицирование». Занятия проводились в экспериментальной группе два раза в неделю по 20-30 минут, в зависимости от возраста.

в) по окончании эксперимента, в конце практики, было проведено итоговое повторное тестирование учебной мотивации.

В эксперименте приняли участие учащиеся по классу фортепиано разных преподавателей музыкальной школы. По 8 человек в контрольной и экспериментальной группах.

Нами использовались следующие методики измерения:

1)  Анкета для учащегося «Мое отношение к обучению музыке».

2) Проективный рисунок «Я в музыкальной школе».

3) Опросник «Я и занятия музыкой».

4) Анкета для родителей «Мой ребенок в музыкальной школе».

5) Анкета для преподавателей «Учащийся на моих музыкальных занятиях».

Методики измерения для учащихся: метод неоконченных предложений и проективный рисунок «Я в музыкальной школе» - являются проективными методиками.

В основе проективных методов лежит принцип психологической проекции, согласно которому испытуемый проецирует, т.е. отражает (или выражает) на достаточно неструктурированный (неупорядоченный) стимульный материал (цвета, сказочные персонажи, пятна неопределенной формы и т.п.) свои неосознаваемые или скрываемые потребности, комплексы, вытеснения, переживания, мотивы. Подобное проецирование проявляется в виде субъективного упорядочения стимульного материала или придания ему личностного смысла.

Проективные методики сложные в интерпретации, критикуются за низкую надежность, однако, по мнению А.А. Бодалева и В.В. Столина [2], многие из этих критических замечаний приобретают другое значение, если эти методики используются как инструмент диагностики мотивационной сферы личности, т.к. они помогают вскрыть глубинные мотивационные образования, неосознаваемые мотивы.

Анкетирование на основе неоконченных предложений направлено на выявление:

- внешней или внутренней учебной мотивации;

-   возможной зоны конфликта.

Опросник для учащихся относится к шкальным техникам, которые предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений конкретных лиц и т.д.) по выраженности в них качеств, заданных шкалой.Обычно используются 3-х, 5-ти и 7-и бальные шкалы.Нами была использована 7-и бальная шкала, как дающая наибольший разброс учащимся для оценивания.

Например, заниматься в музыкальной школе: нравится 3 2 1 0 1 2 3 не нравится.

По нашему мнению, применение такого опросника помогает оценить количественную сторону исследуемого явления и является хорошим дополнением к описанным проективным методикам, которые вскрывают качественную сторону мотивации.

Методики, использованные для анкетирования родителей и преподавателей, являются дополнением к перечисленным выше методикам. Привлечениек эксперименту родителей и педагогов дает возможность увидеть, происходят ли какие-то изменения в мотивации учащихся «со стороны», вскрывает внешние и внутренние мотивы, хотя и опосредованно. Они составлены как шкальные методики и имеют 7-и бальную шкалу. В анкетировании применяются как заданные утверждения, так и открытые утверждения (по принципу неоконченных предложений).

Количественный анализ анкет для родителей в экспериментальной и контрольной группах, показал увеличение учебной мотивации в экспериментальной группе.

Проанализировав вопросы, по которым произошли изменения, мы обнаружили, что родители заметили:

- увеличение интереса к обучению в музыкальной школе – 6 человек;

- дети стали подбирать популярные песни, сочинять за инструментом – 4 человека;

- трое родителей выделили, что им меньше приходиться заставлять делать уроки по специальности;

- родители отметили, что дети лучше стали справляться с программой музыкальной школы – 4 человека;

- три человека выделили, что не только им нужно, что бы их ребенок учился в музыкальной школе.

Все это показывает, что у учащихся произошли изменения внутренней мотивации, появился собственный интерес к обучению музыке, они стали больше сочинять, подбирать по слуху, стали в большей степени субъектами музыкальной деятельности.

Таблица 1.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся экспериментальной группы (по оценке родителей).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) | Изменение  +/- |
| 1 | Светлана Д. | 15 | 18 | +3 |
| 2 | Александр В. | 30 | 32 | +2 |
| 3 | Татьяна. С | 23 | 26 | +3 |
| 4 | Надежда Р. | 18 | 16 | -2 |
| 5 | Евгения Ш. | 23 | 29 | +6 |
| 6 | Лиана С. | 29 | 29 | 0 |
| 7 | Борис А. | 4 | 7 | +3 |
| 8 | Алина Б. | 16 | 18 | +2 |
| Общая сумма баллов |  | 158 | 175 | 17 |
| Среднее \_\_ значение(М1) |  | 19,75 | 21,875 | 2,125 |

Таблица 2.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся контрольной группы (по оценке родителей)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) | Изменение  +/- |
| 1 | Мария Б. | 5 | 2 | -3 |
| 2 | Ольга Ж. | 11 | 12 | +1 |
| 3 | Степан М. | 13 | 15 | +2 |
| 4 | Алина С. | 12 | 13 | +1 |
| 5 | Сергей З. | 14 | 14 | 0 |
| 6 | Лиана С. | 25 | 26 | +1 |
| 7 | Эльвира Т. | 13 | 15 | +2 |
| 8 | Никита Ч. | 21 | 18 | -3 |
| Общая сумма баллов |  | 114 | 115 | 1 |
| Среднее значение (М2) |  | 14,25 | 14,375 | 0,125 |

Результаты анкетирования преподавателей так же показывают увеличение учебной мотивации в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной (таблица 3, 4).

Таблица 3.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся экспериментальной группы (по оценке преподавателей).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) | Изменение  +/- |
| 1 | Светлана Д. | 25 | 30 | +5 |
| 2 | Александр В. | 26 | 26 | 0 |
| 3 | Татьяна. С | 13 | 20 | +7 |
| 4 | Надежда Р. | 26 | 29 | +3 |
| 5 | Евгения Ш. | 24 | 30 | +6 |
| 6 | Лиана С. | 23 | 21 | -2 |
| 7 | Борис А. | 14 | 22 | +8 |
| 8 | Алина Б. | 19 | 24 | +5 |
| Общая сумма баллов |  | 170 | 202 | 32 |
| Среднее значение( М1) |  | 21,25 | 25,25 | 4,0 |

Мы видим, что по оценке преподавателей, значительное изменение мотивации в итоговом тестировании произошли у учащихся экспериментальной группы (6 человек), чего не наблюдается в контрольной группе.

Следует отметить, что в эксперименте принимали участие четыре преподавателя, учащихся контрольной и экспериментальной групп, по специальности (фортепиано), которые занимаются с детьми индивидуально, в непосредственном контакте, и поэтому могут объективно оценить изменения, произошедшие к итоговому тестированию.

В анкетах экспериментальной группы, преподаватели выделили повышение интереса на уроках, появление большей активности, а так же отметили, что в текущем учебном году дети занимаются лучше, чем в прошлом.

В контрольной группе особых изменений не замечено.

Таблица 4.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся контрольной группы (по оценке преподавателей)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) | Изменение  +/- |
| 1 | Мария Б. | 15 | 15 | 0 |
| 2 | Ольга Ж. | 4 | 4 | 0 |
| 3 | Степан М. | 14 | 14 | 0 |
| 4 | Алина С. | 8 | 10 | 2 |
| 5 | Сергей З. | 15 | 16 | 1 |
| 6 | Любовь С. | 22 | 22 | 0 |
| 7 | Эльвира Т. | 16 | 16 | 0 |
| 8 | Никита Ч. | 13 | 13 | 0 |
| Общая сумма баллов |  | 107 | 110 | 3 |
| Среднее значение (М2) |  | 13,375 | 13,75 | 0,375 |

Анализ опросника для учащихся экспериментальной и контрольной групп показал незначительное увеличение учебной мотивации в экспериментальной группе (таблица 5, 6).

Таблица 5.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся экспериментальной группы (по оценке учащихся)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) | Изменение  +/- |
| 1 | Светлана Д. | 14 | 16 | +2 |
| 2 | Александр В. | 13 | 15 | +2 |
| 3 | Татьяна. С | 10 | 15 | +5 |
| 4 | Надежда Р. | 8 | 11 | +3 |
| 5 | Евгения Ш. | 14 | 16 | +2 |
| 6 | Лиана С. | 11 | 15 | +4 |
| 7 | Борис А. | 10 | 15 | +5 |
| 8 | Алина Б. | 15 | 15 | 0 |
| Общая сумма баллов |  | 95 | 118 | 23 |
| Среднее значение (М1) |  | 11,875 | 14,75 | 2,875 |

Таблица 6.

Изменение мотивации обучения музыке учащихся контрольной группы (по оценке учащихся)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фамилия, имя ученика | Предварительное тестирование (количество баллов) | Итоговое тестирование (количество баллов) |  |
| 1 | Мария Б. | 8 | 10 | +2 |
| 2 | Ольга Ж. | 10 | 12 | +2 |
| 3 | Степан М. | 15 | 15 | 0 |
| 4 | Алина С. | 13 | 15 | +2 |
| 5 | Сергей З. | 12 | 12 | 0 |
| 6 | Любовь С. | 14 | 15 | +1 |
| 7 | Эльвира Т. | 14 | 15 | +1 |
| 8 | Никита Ч. | 11 | 13 | +2 |
| Общая сумма баллов |  | 97 | 107 | 10 |
| Среднее  значение(М2) |  | 12,125 | 13,375 | 1,25 |

Сопоставив данные всех трех методик (Диаграмма 1) можно увидеть, что контрольная и экспериментальная группы в итоговом тестировании значительно отличаются друг от друга. В контрольной группе преобладают изменения в пределах (0 ± 2), а в экспериментальной группе значительно больше изменений более +3 баллов и максимальные достигают от +5 до +8.

ЭК -экспериментальная группа

КГ - контрольная группа

На основании полученных данных, мы увидели, что вследствие занятий творческим музицированием действительно повысилась внутренняя учебная мотивация учащихся к обучению музыке, что говорит о подтверждении выдвинутой нами гипотезы.

Качественный анализ анкет для учащихся и родителей в экспериментальной и контрольной группах так же показал значительные отличия этих групп.

В анализе мы приводим только те ответы, которые позволяют понять изменения, касающиеся выдвинутых нами гипотез.

Анализ анкет контрольной группы в предварительном и итоговом тестировании, свидетельствует о том, что мотивация к обучению музыкой не изменилась. Ответы учащихся очень похожи, повторяются, новых ответов в итоговом тестировании не появилось.

Ответы родителей и учащихся экспериментальной группы значительно отличаются в предварительном и итоговом тестированиях. Ответы экспериментальной группы в предварительном тестировании похожи на ответы в контрольной группе, однако в итоговом тестировании появляются ответы, касающиеся предмета музицирования, его положительной оценки и непосредственно того, чем учащиеся занимались на этих занятиях (таблица 11).

Таблица 11.

Ответы учащихся и родителей экспериментальной группы в итоговом тестировании.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержания новых ответов | Представленность в экспериментальной группе, в % | |
| При итоговом тестировании учащихся. | При итоговом тестировании родителей |
| Выделение предмета музицирования | 18,75 % | 36,5 % |
| Проявление интереса к сочинительству | 11,7 % | 7,25 % |
| Проявление интереса к подбору популярных, современных мелодий | 12,4 % | 8,25 % |
| Общение, понимание друг друга на музыкальных занятиях | 12,4 % | 8,25 % |
| Разучивание мелодий «для души», «для себя» | 12,5 % | 8,25 % |

Из приведенной таблицы можно увидеть, что учащиеся и родители экспериментальной группы стали выделять новое, что ранее не выделяли:

- появился интерес к сочинительству, подбору популярных, современных мелодий;

- разучивание мелодий для себя, а не по программе. Это свидетельствует о том, чтоучащиеся ощутили себя значимыми, у них появился интерес к занятиям музыкой;

- понимание друг друга на музыкальных занятиях, общение. Появление этого пункта говорит о том, что учащиеся через музыку стали находить какие-то новые для себя способы общения. Совместное сочинение дало учащимся почувствовать, услышать друг друга, научиться по- новому контактировать.

Анализ рисунков «Я в музыкальной школе» позволяет проверить такие гипотезы, как:

- вследствие занятий творческим музицированием, отношение учащихся к занятиям музыкой приобретет более позитивную окраску;

- вследствие занятий творческиммузицированием у учащихся возникнет отношение к музыке, как средству самовыражения и общения.

Анализируя рисунки контрольной и экспериментальной групп нами были определены следующие критерии:

- яркость, красочность;

- размер и местоположение рисунка на листе;

- цветовая гамма в рисунках;

- заполненность листа.

Анализируя рисунки, мы понимали, что данный диагностический метод является с одной стороны очень информативным, а с другой, очень субъективным. Показатели, учитываемые при интерпретации рисуночных тестов, не однозначны. Самое сложное в анализе – это суметь выделить признаки, касающиеся непосредственно выдвинутых в исследовании гипотез, поэтому мы предположили, что по перечисленным критериям можно судить о подтверждении или опровержении выше указанных гипотез.

Рисунок «Я в музыкальной школе» является дополнительным методом и рассматривался в комплексе с другими данными.

Анализ рисунков по выделенным критериям показал: рисунки в контрольной группе при предварительном и итоговом тестированиях имеют незначительные отличия: они выполнены в похожей цветовой гамме, размер и месторасположение фигур близкое, значительное увеличение красочности не наблюдается, многие рисунки похожи.

При анализе рисунков предварительного и итогового тестирований в экспериментальной группе были выявлены отличия:

- в пяти рисунках в итоговом тестировании появилась более яркая цветовая гамма;

- в двух рисунках изображение фигуры со спины заменено рисунком в анфас (рисунок 1,3);

- в трех рисунках появилось смещение изображений фигуры к центру;

- на одном рисунке в предварительном тестировании не прорисованы руки (они как бы за спиной), в итоговом, руки прорисованы;

- на одном рисунке руки нарисованы очень короткие, в итоговом руки соответствуют размеру фигуры (рисунок 4);

- на двух рисунках фигура в итоговом тестировании изображена более крупно (рисунок 3);

- на четырех рисунках наблюдается большаязаполненность листа.

На рисунках учащейся Надежды Р. (рисунок 2.4) мы хотим остановиться более подробно.

В предварительном тестировании (рисунок 2), нарисованы фигуры людей с маленькими руками и ногами, которые занимают только часть листа, чрезмерная штриховка по всему листу – все это говорит о неуверенности, тревожности, тенденции к отступлению, нестабильности и недостаточной защищенности.

Второй рисунок, выполненный при итоговом тестировании (рисунок 4) сильно отличается от первого. При рисовании использованы более яркие краски, фигура более крупная, прорисовано лицо и на лице улыбка, руки и ноги соответствуют размеру тела. По сравнению с первым рисунком лист полностью заполнен, рисунок красочный и производит хорошее впечатление.

По данному рисунку видно, что с ребенком произошли значительные изменения: появилась уверенность, а в месте с тем, и позитивное отношение к музыке, повысилась самооценка, она стала более общительной.

  Итак, анализируя рисунки экспериментальной группы в итоговом тестировании мы можем заметить, что появляется более позитивное отношение к музыкальной школе, дети становятся более открыты к общению.

Сопоставив данные, полученные при анализе рисунков с данными анкет можно сделать вывод, что в экспериментальной группе появилось у многих учащихся более позитивное отношение к обучению музыке. Они стали проявлять интерес к сочинительству, подбору популярных, современных мелодий, более активно интересоваться музыкальными занятиями. Появилось желание играть «для себя», «для души», через музыку выражать что-то свое, общаться с другими людьми, слышать и слушать.

На основе всего ранее сказанного можно сделать вывод, что выдвинутые в исследовании гипотезы можно считать доказанными.

Опыт работы по данной теме показывает, что творческое музицирование обладает большим потенциалом эмоционального, психологического и социального воздействия.

***Библиографический список:***

1.  Батаршев А.В. Тестирование: Основной инструментарий практического психолога: Учеб.пособие, - М.: Дело, 1999.

2.  Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб., 2000.

3.  Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М, 1995.

4.  Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководства. – М.: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

5.  Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Изд-во Московского университета. 1990.

6.  Вифляев В.Е. Артистизм как творческо-исполнительский акт и его структура. Журнал «Мир психологии» 2001, № 1.

7.  Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М, 1991.

8.  Выготский Л.С. Психология искусства. – М, 1987.

9.  ГодфруаЖ. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. Т.2: Пер. с фран. – М.: Мир, 1996.

10.  Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М, 1997.

11.  Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Питер, 1999.

12.  Дубовицкая Т.Х. К проблеме диагностики учебной мотивации. Журнал «Вопросы психологии» 2005, № 1.

13.  Ермолаева-Томина Л.Б. Психология психологического творчества. – М.: Академический проект, 2003.

14.  Запорожец А. Психология действия. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 2000.

15.  Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Питер, 2004.

16.  Исследование проблем психологии творчества/Под ред. Я.А. Пономарева. - М.: Наука, 1983.

17.  Куликовская О.Б. Развитие фантазии на уроках музыки. Журнал «Журнал прикладной психологии» № 4, 1998.

18.  Люшер М. Магия цвета. – Харьков.:АО «СФЕРА»;«Сварог», 1996.

19.  Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990.

20.  Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. - М.: Педагогика, 1983.

21.  Математические методы в психологии: Учебное пособие. 2-е изд./Сиб. ин-т бизнеса, управления и психологии; Сост. Т.Г.Попова.-Красноярск, 2002.

22.  Маховер К. Проективный рисунок человека / пер. с англ. – М.: Смысл, 1996.

23.  Мелик-Пошаев А.А. Ступеньки к творчеству. - М, 1987.

24.  Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности. Журнал «Психологический журнал» № 2, 2001.

25.  Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Владос, 1997.

26.  Петухов В.В., Зеленкова Т.В. Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции. Журнал «Вопросы психологии» 2003, № 3.

27.  Психология процессов художественного творчества / Под ред. С.Б. Мейлах, Н.А. Хренова. - Ленинград.: Наука, 1980.

28.  Психология творчества (общая, дифференциальная, прикладная) / Под ред. Я.А. Пономарева. - М.: Наука, 1990.

29.  Резерв успеха – творчество / Под редакцией Г. Нойнера, В.Волвейта, Х.Клейна - М, 1989.

30.  Розин В.М. Эмоции в искусстве, искусство – психотехника эмоций. Журнал «Мир психологии» 2002, № 4.

31.  Смирнова Т.И. Воспитание искусством или искусство воспитания. – М, 2001.

32.  Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. – 4-е изд. – М.: «Академия», 1997.

33.  Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М.: Просвещение, 1988.

34.  Теплов Б. Психология музыкальных способностей. - М.

35.  Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. УРСС. – М, 2003.