

Методическая разработка

**«Формирование вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного
возраста на уроках хора»**

Содержание

Введение.....	3
I. Научно-теоретические основы формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста в процессе освоения предмета «Хор»	
1.1 Психологические особенности формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста.....	6
1.2 Методы формирования вокально-хоровых навыков.....	16
II. Экспериментальное исследование возможностей музыкальных занятий в условиях дополнительного образования для развития вокально-хоровых навыков младших школьников	
2.1 Организация и методы исследования.....	26
2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа исследования..	32
Заключение.....	39
Список использованной литературы.....	41
Приложение.....	44

Введение.

Актуальность темы. Тема «Формирование вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора» актуальна в настоящее время. В последние несколько лет обосновано возрос интерес к хоровой педагогике. Это обосновано тем, что хор стал играть большую роль даже в современной музыке, где хоровые партии часто используются в качестве бэк-вокала, не говоря уже о самоценности хоровой музыки, о красоте, непередаваемой гармоничности хорового пения. Но чтобы добиться необходимого высокого уровня вокального исполнения в хоре, необходима большая музыкальная педагогическая работа с певцами, вокалистов необходимо воспитывать с самого раннего возраста, развивая у них необходимые вокально-хоровые навыки.

Вокально-хоровое искусство - это могучая воспитательная сила, направленная на постижение закономерностей и развития музыкального искусства в его связях с жизнью, разнообразий форм его проявлений и бытования в окружающем мире, специфику воздействия на духовный мир младших школьников на основе проникновения в интонационно - временную природу музыки, её жанрово -

стилистические особенности. Через опыт общения с музыкой как «искусством интонируемого смысла» (Б.С. Асафьев), с конкретным музыкальным произведением у младших школьников формируется опыт творческой деятельности и эмоционально - ценностного отношения к музыке и жизни (пробуждение чувство любви к Родине, к красоте окружающего мира). Музыка и чувствительность - это проблема, требующая глубокого изучения и исследования.

Проблема хорового воспитания исследовалась в трудах ведущих музыкальных педагогов, таких как Н. Тевлина, Н. Черноиваненко, Л. Дмитриева, О. Апраксиной, Л. Безбородова, Г. Стулова и многих других. Однако тема вокально-хорового воспитания младших школьников настолько важна для формирования всей музыкальной культуры ребенка в целом, что ее освещением можно заниматься бесконечно долго и все равно будут оставаться пробелы. Кроме того, методики хорового воспитания вокалистов младшей школы постоянно обновляются, каждый педагог, занимающейся данной проблемой, привносит в процесс обучения что-то свое, обновляет уже существующие методики, обобщает предыдущий опыт своих коллег. Поэтому совершенно необходимо постоянно следить за изменениями в теории и практике музыкального обучения, брать что-то для личного опыта, анализировать, применять на практике, вводить в процесс развития вокально-хоровых навыков в конкретном отдельно взятом хоровом коллективе. Этим и обуславливается актуальность данной темы.

Теоретическая основа работы. Теоретические положения о формировании навыков хорового пения получили развитие в многочисленных трудах отечественных музыковедов (В.В. Медушевский, Е.М. Орлова, Н.Г. Шахназарова, Б.М. Ярустовский и др.). В современных исследованиях проблемы музыкального воспитания освещаются в работах Э.Б. Абдулина, О.А. Апраксиной, Л.А. Баренбойма, Е.А. Бодиной, Д.Б. Кабалевского, И.М. Красильникова, В.И. Петрушина, В.Г. Ражникова, Н.А. Терентьевой, Г.М. Цыпина, Л.В. Школяр, в том числе в работах, посвященных хоровому пению и вокальной педагогике Ю.Б. Алиев, Т.А. Бейдер, Д.Л. Локшин, Е.В. Николаева, Д.Е.Огороднова, Г.А. Праслова и др.

Изучение методической и научной литературы, анализ опыта ведущих музыкальных педагогов и методистов, а также моей личной работы с детским хоровым коллективом позволили сформулировать **гипотезу исследования**: развитие вокально-хоровых навыков хорового пения проходит более эффективно тогда, когда музыкальное обучение осуществляется систематически, в тесной связи педагога и учеников, на фоне формирования общей музыкальной культуры ребенка в младшем школьном возрасте и, наконец, с учётом возрастных и личностных качеств ребёнка.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования - формирование вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора.

Целью работы является теоретическое обоснование особенностей формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора.

Задачи:

- 1) Изучить психологические особенности формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста
- 2) Изучить методы формирования вокально-хоровых навыков младшего школьного возраста.
- 3) Экспериментально изучить специфику вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста.
- 4) Разработать методику формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора и проверить ее эффективность.

Методы исследования: в процессе исследования использовались следующие методы: организационные (сравнительный, комплексный); эмпирические (констатирующий и формирующий эксперимент); интерпретационные.

Структура работы. Экспериментальная работа состоит из введения, двух глав и заключения, библиографии и приложений. Объем основного текста – 45 страниц, содержит 2 таблицы и 4 рисунка. Список литературы насчитывает 33 наименования.

I. Научно-теоретические основы формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста в процессе освоения предмета «Хор»

1.1 Психологические особенности формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста

Анализ готовности личности к любому виду деятельности показывает необходимость формирования ее способностей. Данной проблеме посвящены многочисленные научные исследования. Так, в исследованиях Е.И. Роговой, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, Б.М. Теплова и др. отмечается, что способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. [32, с.57-58]

В современной системе воспитания младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от семи до десяти-одиннадцати лет (I-III классы школы). Появление младшего школьного возраста связано с возникновением в экономически развитых странах системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. С научной точки зрения речь может идти об относительно устоявшихся, наиболее характерных чертах этого возраста. Его роль в психологическом развитии ребенка может меняться в зависимости от изменения целей и значения начального обучения в общей исторически складывающейся системе общественного воспитания детей от детского сада до завершения среднего образования.

Наиболее характерная черта периода с семи до десяти лет состоит в том, что в этом возрасте дошкольник становится школьником. Это переходный период, когда ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении и сознании в виде сложных и порой противоречивых сочетаний. Как и любое переходное состояние, данный возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на выявление резервов развития младших школьников. Использование этих резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

У младшего школьника интенсивно растет и хорошо снабжается кровью мышца сердца, поэтому оно сравнительно выносливо. Благодаря большому диаметру сонных артерий головной мозг получает достаточно крови, что является важным условием его работоспособности. Вес головного мозга заметно увеличивается после семи лет. Особенно увеличиваются лобные доли мозга, играющие большую роль в формировании высших и наиболее сложных функций психической деятельности человека. [31, с.82]

Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения. Торможение (основа сдерживания, самоконтроля) становится более заметным, чем у дошкольников. Однако склонность к возбуждению еще очень велика, отсюда -

непоседливость младших школьников. Сознательная и разумная дисциплина, систематичность требований взрослых являются необходимыми внешними условиями формирования у детей нормального взаимоотношения процессов возбуждения и торможения. Вместе с тем к семи годам их общий баланс соответствует новым, школьным, требованиям к дисциплине, усидчивости и выдержке.

Таким образом, в младшем школьном возрасте, по сравнению с непосредственно предшествующим - дошкольным, происходит значительное укрепление скелетно-мышечной, системы, относительно устойчивой становится сердечно-сосудистая деятельность, большее равновесие приобретают процессы нервного возбуждения и торможения. Все это исключительно важно потому, что начало школьной жизни - это начало особой учебной деятельности, требующей от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости.

Каждый период психического развития ребенка характеризуется основным, ведущим видом деятельности. Так, для дошкольного детства ведущей является игровая деятельность. Хотя дети этого возраста, например, в детских садах, уже учатся и даже трудятся посильно, все же подлинной стихией, определяющей весь их облик, служит ролевая игра во всем ее разнообразии. В игре появляется стремление к общественной оценке, развивается воображение и умение использовать символику. Все это служит основными моментами, характеризующими готовность ребенка к школе.

Как только семилетний ребенок вошел в класс, он уже школьник. С этого времени игра постепенно теряет главенствующую роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, существенно изменяющее мотивы его поведения, открывающее новые источники развития его познавательных и нравственных сил. Процесс такой перестройки имеет несколько этапов.

Для первого этапа школьной жизни характерно то, что ребенок подчиняется новым требованиям учителя, регулирующим его поведение в классе и дома, а также

начинает интересоваться содержанием самих учебных предметов. Безболезненное прохождение ребенком этого этапа свидетельствует о хорошей готовности к школьным занятиям. Но далеко не все дети семилетнего возраста обладают ею. Многие из них первоначально испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь.

Развитие психики младших школьников происходит главным образом на основе, ведущей для них деятельности учения. Включаясь в учебную работу, дети постепенно подчиняются ее требованиям, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у младших школьника по мере формирования учебной деятельности.

Способности к музыкально-творческой деятельности – это свойства личности, проявляющиеся в процессе музыкально-творческой деятельности на основе реализации четырех структурных компонентов: потребностно-мотивационного (наличие положительной устойчивой мотивации к проявлению младшими школьниками способностей к музыкально-творческой деятельности), когнитивного (представление младших школьников о способностях к музыкально-творческой деятельности), поведенческого (импровизация, сочинение, исполнение, умение и активность проявления младшими школьниками способностей к музыкально-творческой деятельности), эмоционального (отношение младших школьников к проявлению способностей в процессе музыкально-творческой деятельности).

В исследованиях педагогов и психологов выявлена взаимосвязь музыкально-творческой деятельности детей с их чувственно-эмоциональным, сенсомоторным и умственным развитием. На это указывали Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, К. Орф, А.И. Кочетов.

Выделяют три составляющих музыкальных способностей: сенсорные (музыкальный слух, чувство ритма), познавательные (воображение, восприятие и т.д.), музыкальность (эмоциональная отзывчивость на музыку).

Творческие способности являются важнейшими специфическими качествами личности, характеризующими ее стремление изменять себя. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Я.И. Пономарева, М.Н. Скаткина и др. творческие способности младшего школьника определяются как проявление потребности его жизненных сил, высший уровень учебно-воспитательного процесса и необходимое условие всестороннего развития личности. [24, с.78]

Сложность работы с детьми младшего школьного возраста состоит в том, что в данном возрасте недостаточно проявляется взаимосвязь общих способностей и уровня готовности к музыкально-творческой деятельности на основе проявления детьми музыкальных, творческих и артистических способностей.

В педагогической и психологической теории имеется широкий спектр исследований артистизма: его относят и к свойствам личности, обладающей неким эмоционально-экспрессивным своеобразием – способностью к перевоплощению, живостью, остротой, экспрессией, богатством жестов и мимики, и к внутреннему дару непосредственного и непроизвольного отражения переживаемых эмоций и чувств (О.С. Булатова, Л.С. Майковская, В.А. Загвязинский).

Однозначного толкования термина «артистизм» не существует. Обобщенная понятийная характеристика, а также формулировка, принятая нами, отражает возможность наличия ряда компонентов, которые являются критериальными характеристиками данного качества у участников коллективов музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования. Наиболее важными из них являются эмоциональность и воображение.

Формирование музыкальных, творческих и артистических способностей младших школьников в условиях учреждений дополнительного образования осуществляется в соответствии с определенной моделью формирования способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности.

Реализация данной модели предполагает достижение следующей цели – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие эффективному формированию способностей младших школьников

к музыкально-творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Положительный результат при решении намеченных задач возможен в случае определения конкретного содержания программы по формированию способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования, методов и форм работы педагога музыкального образования с младшими школьниками.

Эффективность модели формирования способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования основана на реализации определенной совокупности педагогических условий:

- направленность педагогической деятельности на реализацию умений, позволяющих сформировать у младших школьников способности к музыкально-творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования;
- реализация аксиологического подхода педагога музыкального образования к формированию музыкальных, творческих и артистических способностей младших школьников;
- субъект-субъектное взаимодействие педагога музыкального образования и младших школьников в процессе музыкально-творческой деятельности; использование игр-драматизаций в процессе формирования способностей младших школьников к музыкально-творческой деятельности;
- реализация взаимосвязи музыкальных, творческих и артистических способностей младших школьников в музыкально-творческой деятельности.

Сама природа младших школьников предполагает способность к развитию голосовых связок. Именно в этом возрасте формируются музыкальный слух и музыкальная память (Н.А. Ветлугина), закладывается фундамент эстетической культуры, для развития которых необходима организация новых моделей воспитания, следовательно, и новое качество процесса развития музыкальных способностей. Решение этой проблемы возможно приобщением к музыкальному искусству через

пение как самого доступного, активного и эффективного вида музыкальной деятельности детей различного возраста.

Существует множество подходов к понятию «способности». В различные исторические эпохи ученые, подчеркивая сложность и многоаспектность этого явления, по-разному его осмысливали. Несмотря на различие взглядов, позиции многих авторов совпадают. Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, обуславливающие быстроту и легкость овладения какой-либо деятельностью и достижение в ней наивысших результатов, по сравнению со средним уровнем.

Значение задатков для различных способностей различно. В таких способностях, как музыкальные, существенной их предпосылкой является тонкий слух, т.е. качество, зависящее от свойств периферического (слухового) и центрального нервного аппарата. Но это лишь задатки, предпосылки, а не сами музыкальные способности. Музыкальные способности в подлинном смысле слова – это качества, данные для занятий музыкальной деятельностью, центром которых является способность человека эмоционально отзываться на музыку. [20, с.240]

В классификации структуры музыкальных способностей существуют различные подходы. Наряду с утверждением в их структуре эмоциональной основы сенсорных и интеллектуальных способностей, существует тенденция включения в данную структуру музыкальной памяти, музыкального мышления, музыкального воображения как самостоятельной музыкальной способности; внутреннего слуха как высшей способности; технических и слуховых музыкальных способностей; рассматриваются операционально-когнитивный и мотивационный компоненты музыкальности и т.д.

Показателями уровня развития музыкальных способностей младших школьников являются (в соответствии с классификацией Б. Теплова):

1. ладовое чувство (чувство ладового тяготения, ладовая окраска звука, эмоциональная отзывчивость на музыку, чистота интонирования);
2. музыкально-слуховые представления (мелодический, гармонический, тембровый слух, чистота интонирования);

3. чувство ритма (чувство метра, воспроизведение ритмического рисунка разного уровня сложности, эмоциональная отзывчивость на музыку, различение музыкальных жанров).

Уровни развития музыкальных способностей (тоже по Б.Теплову):

1. *Высокий уровень.* Проявление высокой, ярко выраженной; эмоциональной отзывчивости на музыку; умение давать развернутую и художественно обоснованную схему ассоциаций эмоционально-образных характеристик своих переживаний музыки; быстрое запоминание и чистое интонирование мелодии; точное воспроизведение ровного, пунктирного, синкопированного ритма; творческая активность, самостоятельность, инициатива, во всех видах музыкальной деятельности.

2. *Средний уровень.* Потребность и желание включиться в музыкальную деятельность, но при этом затруднение в выполнении некоторых заданий, (требуется помощь педагога); чистое интонирование только в сопровождении музыкального инструмента; попытка анализа характеристики эмоционального содержания музыки (неуверенные, не всегда соответствуют характеру произведения); воспроизведение ровного, пунктирного, синкопированного ритмического рисунка мелодии с ошибками; стремление вносить элементы нового в образцы собственного песенного и музыкально-ритмического творчества, но недостаточная сформированность певческих навыков, объема знаний.

3. *Низкий уровень.* Эмоциональная зажатость, «ровное», спокойное отношение к музыке; нет активного интереса, способности к самостоятельности; познавательный интерес к певческой деятельности лишь занимательного характера, ситуативный; неспособность давать характеристику эмоционального содержания музыки, ввиду слабо развитого «словаря эстетических эмоций»; любознательность проявляется только в игровых ситуациях; неумение чисто интонировать мелодию, придумывать танцевальные движения в соответствии с характером и темпом музыки; неправильное воспроизведение ритмического рисунка мелодии, несоответствие ритма движений ритму музыкального произведения. [21, с.165]

Одной из основных функций педагогической поддержки является помощь обучающемуся в становлении его как личность, признание его уникальности, индивидуальности, раскрытие и поддержка его актуальных и потенциальных возможностей, создание условий для максимальной реализации его творческого потенциала.

Современное общество осознает, что вокально-хоровая музыка является неременной составляющей духовности, самобытный фактор преемственности поколений, приобщения к национальной культуре и истории народа.

В решении задач развития творческих способностей подрастающего поколения хоровому пению отводится заметное место.

Занятия в хоровом коллективе, которые строятся на принципах творчества, развития художественно-образного и ассоциативного мышления, фантазии ребенка, способствуют гармоничному сочетанию интонационно-выразительного пения с движением.

Выразительное, эмоционально яркое произнесение текстов повышает речевую культуру детей. Элементы движений, включаемые в исполнение упражнений, песен, музыкальных спектаклей развивают необходимую координацию движений.

Включение детей в творческий процесс на занятиях вокально-хорового коллектива происходит постепенно. Этому весьма способствует внимание педагога к каждому ребенку, поддержке в коллективе творческого настроения.

Образовательной целью педагогической поддержки является:

- формирование позитивных мотиваций к здоровому образу жизни;
- создание условий для личностного развития средствами вокально-хорового искусства;
- совершенствование умений и формирование навыков: естественного свободного пения на опорном дыхании в высокой певческой позиции, навык чистой и безупречно окрашенной интонации, умение передать стилевые признаки и элементы выразительности певческой культуры.

Воспитательной целью психолого-педагогической поддержки являются:

- создание условий для развития творческого потенциала учащихся;

- создание внутри себя соответствующей духовно-нравственной атмосферы;
- передача художественного воплощения песен сценическим действием, пластикой движения, хореографией, усиливающим музыкальную драматургию;
- создание базы для понимания высоких образцов классической и народной музыки мировой музыкальной культуры.

Развивающей целью психолого-педагогической поддержки является:

- поиск обоснованного сценического решения;
- выработка стереотипа музыкально-образного мышления музыкальными звуками;
- побуждение к пытливости;
- побуждение к поиску тех психологических составляющих, акцентов, которые определяют атмосферу и микроклимат в коллективной музыкальной деятельности. [22, с.174]

Важным в психолого-педагогической поддержке являются воспитание чувства коллективизма, сотворчества, умение слушать и слышать другого для достижения хорошего ансамблевого строя, воспитание культуры выступления (поведение на сцене и за кулисами, эмоциональная искренность в передаче музыкального образа, общение со слушателями).

Различаются следующие виды педагогической поддержки: психологическая, социальная и медицинская.

Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, самообразовании, общении, образе жизни.

Задача руководителя хорового коллектива - поддержать ребенка в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае. Для этого руководитель помогает обучающимся сформулировать проблему самому, т.е. проговорить вслух то, о чем он обеспокоен, какое место в его жизни занимает данная ситуация, как он к ней относится и почему именно сейчас, а не раньше потребовалось разрешение этой проблемы. Важность этой задачи основывается на данных психолого-педагогических

исследований, которые установили, что словесное оформление постановки проблемы ребенком обеспечивает более успешное ее разрешение по сравнению с теми случаями, когда педагог сам формулирует проблему ребенка. И здесь важно исключать педагогическое давление, не давать свои установки.

Основными принципами педагогической оценки являются:

- недопустимость сравнения ребенка с другими детьми;
- перевод негативных проявлений в позитивные;
- сохранение достоинств ребенка с одновременной коррекцией его поведения для ограждения достоинств педагога;
- принятие ребенка таким, каков он есть.

Правильную ценностную ориентацию школьников в огромном потоке музыкальной информации обеспечивает выбор репертуара, в котором учитывается художественная ценность произведения, базирующаяся на позитивных музыкальных представлениях. Необходимо учитывать степень трудности произведения, её соответствие квалификации коллектива, возможности диапазона хористов младшего школьного возраста. [17, с.68]

Чтобы оказать педагогическую поддержку в этом выборе необходимо решить следующие задачи:

- выявить особенности интонирования;
- определить на основе ладогармонического анализа наиболее сложные в интонационном отношении моменты, с учетом закономерностей мелодического и гармонического строя;
- находить способы преодоления интонационных трудностей;
- учитывать особенности произношения литературного текста; его вокальность, а также безтекстового пения;
- постановка дыхания (по фразам и цепного);
- характеристика приемов звуковедения (легато, нон легато, маркатто);
- разработка исполнительского плана на основе литературно-музыкального и хорового анализа;
- установить темповый план в соответствии с характером проведения и его частей;

- выявить специфические исполнительские трудности;
- определить характерного для данного произведения основной исполнительский принцип;
- определить общие и частные динамические и смысловые кульминации;
- определить наиболее важные и трудные моменты, методы эффективной работы над ними;

Руководителю вокально-хорового коллектива следует помнить: важно не только **что** поют, но и **как** поют.

Основными направлениями в педагогической работе руководителя хорового коллектива являются:

- развитие культуры мировосприятия;
- способность выразить свое артистическое увлечение;
- проникновение в душевные глубины народа;
- образно-игровое видение;
- стремление детей к импровизации и совместному творчеству;
- создание ситуаций успеха.

1.2 Методы формирования вокально-хоровых навыков

Чтобы развитие младшего школьника в хоре шло правильно, необходимо сформировать у него основные вокально-хоровые навыки. К ним относятся:

1. Певческая установка. Учащиеся обязательно должны узнать о певческой установке, как основе успешного освоения учебного материала.

2. Дирижёрский жест. Обучающиеся должны быть ознакомлены с видами дирижёрских жестов:

- внимание;
- дыхание;
- начало пения;
- окончание пения;
- менять по руке дирижёра силу звука, темп, штрихи.

3. Дыхание и паузы. Педагог должен научить детей овладевать техникой дыхания - бесшумный короткий вдох, опора дыхания и постепенное его расходование. На более поздних этапах обучения овладевать техникой цепного дыхания. Дыхание воспитывается постепенно, поэтому на начальном этапе обучения в репертуар нужно включать песни с короткими фразами с последней долгой нотой или фразами, разделёнными паузами. Далее вводятся песни с более продолжительными фразами. Необходимо объяснять учащимся, что характер дыхания в песнях различного движения и настроения не одинаков. Для работы над развитием дыхания лучше всего подходят русские народные песни.

4. Звукообразование. Формирование мягкой атаки звука. Твёрдую рекомендуется использовать крайне редко в произведениях определённого характера. Большую роль в воспитании правильного образования звука играют упражнения. Например, пение на слоги. Как результат работы над звукообразованием - выработка у детей единой манеры пения.

5. Дикция. Формирование навыка ясного и чёткого произношения согласных, навыка активной работы артикуляционного аппарата.

6. Строй, ансамбль. Работа над чистотой и точностью интонирования в пении - одно из условий сохранения строя. Чистоте интонации способствует чёткое осознание чувства «лада». Воспитать ладовое восприятие можно через освоение понятий «мажор» и «минор», включение в распевки различных звукорядов, главных ступеней лада, сопоставление мажорных и минорных последовательностей, пение а капелла.

В хоровом пении понятие «ансамбль» - единство, уравновешенность в тексте, мелодии, ритме, динамике; поэтому для хорового исполнения необходимы единообразие и согласованность в характере звукообразования, произношения, дыхания. Необходимо научить поющих прислушиваться к звучащим рядом голосам. [10, с.119]

Вокальное воспитание в хоре — важнейшая часть всей хоровой работы с детьми. Основное условие правильной постановки вокального воспитания — подготовленность руководителя для занятий пением с младшими школьниками.

Идеальным вариантом становится тот случай, когда хормейстер обладает красивым голосом. Тогда вся работа строится на показах, проводимых самим хормейстером. Но и другие формы работы позволяют успешно решать вопросы вокального воспитания. В таких случаях хормейстер часто использует показ с помощью ребят. Путем сравнения выбираются лучшие образцы для показа. В каждом хоре есть дети, от природы правильно поющие, с красивым тембром и правильным звукообразованием. Систематически применяя наряду с коллективной вокальной работой индивидуальный подход к хористам, педагог постоянно следит за вокальным развитием каждого из них. Но даже при самой правильной постановке вокальной работы она приносит разные результаты у разных хористов. Мы знаем, что как нет двух внешне одинаковых людей, так нет и двух одинаковых голосовых аппаратов.

Среди известных методических приемов для развития слуха и голоса наиболее распространены следующие:

1. Приёмы развития слуха, направленные на формирование слухового восприятия и вокально-слуховых представлений:

- слуховое сосредоточение и вслушивание в показ учителя с целью последующего анализа услышанного;
- сравнение различных вариантов исполнения с целью выбора лучшего;
- введение теоретических понятий о качестве певческого звука и элементах музыкальной выразительности только на основе личного опыта учащихся;
- пение «по цепочке»;
- моделирование высоты звука движениями руки;
- отражение направления движения мелодии при помощи рисунка, схемы, графика, ручных знаков, нотной записи;
- настройка на тональность перед началом пения;
- устные диктанты;
- выделение особо трудных интонационных оборотов в специальные упражнения, которые исполняются в разных тональностях со словами или вокализацией;

- в процессе разучивания произведения смена тональности с целью поиска наиболее удобной для детей, где их голоса звучат наилучшим образом.

2. Основные приемы развития голоса, относящиеся к звукообразованию, артикуляции, дыханию, выразительности исполнения:

- вокализация певческого материала легким стаккатированным звуком на гласный «У» с целью уточнения интонации во время атаки звука и при переходе со звука на звук, а также для снятия форсировки;

- вокализация песен на слог с целью выравнивания тембрового звучания, достижения кантилены, оттачивания фразировки и пр.;

- при пение восходящих интервалов верхний звук исполняется в позиции нижнего, а при пении нисходящих - напротив: нижний звук следует стараться исполнять в позиции верхнего;

- расширение ноздрей при входе (а лучше - до вдоха) и сохранения их в таком положении при пении, что обеспечивает полноценное включение верхних резонаторов, при этом движении активизируется мягкое небо, а эластичные ткани, выстилаются упругими и более твердыми, что способствует отражению звуковой волны при пении и, следовательно, резанирование звука;

- целенаправленное управление дыхательными движениями;

- произношение текста активным шёпотом, что активизирует дыхательную мускулатуру и вызывает чувство опоры звука на дыхание;

- беззвучная, но активная артикуляция при мысленном пении с опорой на внешнее звучание, что активизирует артикуляционный аппарат и помогает восприятию звукового эталона;

- проговаривание слов песен нараспев на одной высоте слегка возвышенным голосам по отношению к диапазону речевого голоса; внимание хористов при этом должно быть направлено на стабилизацию положения гортани с целью постановки речевого голоса;

- вариативность заданий при повторении упражнений и заучивания песенного материала за счет способа звуковедения, вокализируемого слога, динамики, тембра, тональности, эмоциональной выразительности и т.п.

Певческая установка непосредственно связано с навыком певческого дыхания. Тремя составляющими дыхания являются: вдох, мгновенная задержка дыхания и выдох. Наиболее целесообразно для пения грудобрюшное дыхание, предусматривающее при вдохе расширения грудной клетки в средней и нижней ее части с одновременным расширением передней стенки живота. «Ключичное» дыхание, при котором дети поднимают плечи при вдохе, недопустимы. С певческим дыханием связано понятие певческой опоры. В пении она обеспечивает наилучшие качества певческого звучания, а также является необходимым условием чистоты интонации. Но не надо забывать, что результаты могут быть обратными: дети напрягаются, сопят, поднимают плечи. Дыхание при пении можно брать по фразам, если фразы превышают физические возможности певческого голоса, необходимо применять цепное дыхание:

- не делать вдох одновременно с рядом сидящим соседом;
- не делать вдох на стыке музыкальных фраз, а лишь по возможности внутри длинных нот;
- брать дыхание незаметно и быстро;
- вливаться в общее звучание хора без акцента, с мягкой атакой интонационно точно;
- чутко прислушиваться к пению своих соседей и общему звучанию хора.

Механизм дыхания отрабатывается рядом упражнений. Не менее важным в хоровом пении является навык звукообразования.

Дети подражают речевой и певческой интонации взрослых людей, пытаются воспроизвести звуки животных, птиц, слух совершенствуется, если обучение поставить правильно. [11, с.210]

Произношение в пение строится на общих правилах орфоэпии.

Дикция в пении несколько отличается от речевого произношения. Одной из специфических особенностей певческой дикции является «перенесение» последнего согласного звука в слоги к началу следующего за ним слогом, что в итоге способствует протяженности гласного звука в слоге. При этом роль согласных несколько не должна преуменьшаться, чтоб произношение не затруднило восприятие

слушателя. Навык четкой дикции можно использовать работу артикуляционного аппарата.

Приемы, способствующие правильному произношению слов:

- выразительно чтение текста, песни взрослыми в процессе разучивания песни;
- коллективно читать слова на высоком звучании в ритме песни (применять этот прием исполнения в быстром темпе);
- выразительно читать слова по одному человеку на высоком звучании (это способствует выразительному исполнению);
- прочесть текст песни «по секрету» - шепотом, четко произносить слова.

Возвратившись к песни, исключив утрированность движения губ, сохранить четкость и ясность в произношении текста;

- часто при пении неправильно произносят окончания слов. Необходимо применять приемы правильного произношения слов по слогам (всем классом или по одному).

Формируя навык высокой певческой позиции необходимо научиться:

- различать высокие и низкие звуки, мысленно представлять себе мелодию и правильно произвести голосом. Развивая звуковысотный слух у детей, развивается мелодический, гармонический и ритмический слух;
- в развитие звуковысотного представления у детей используется две основные системы: абсолютная и относительная. В обеих системах необходимо широко использовать наглядность в обучении.

В основе выразительного пения, формирования слуха и голоса лежат вокально-хоровые навыки. С первого урока необходимо детей знакомить с дирижерским жестом – ауфтактом (внимание). Необходимо формировать певческую установку. Человек хорошо сидит, значит, хорошо поет.

Комплекс обязательных требований: стоять или сидеть подтянуто, ненапряженно, развернув плечи и держа голову прямо. Эти требования способствуют правильному звукообразованию, формированию певческой установки – очень важный и во многом определяющий момент хорового исполнительства.

Основной момент в работе над гласными - воспроизведении их в чистом виде, то есть без искажений. В речи смысловую роль выполняют согласные, поэтому не совсем точное произношение гласных мало влияет на понимание слов. В пении длительность гласных возрастает в несколько раз, и малейшая неточность становится заметна и отрицательно влияет на чёткость дикции.

Специфика произношения гласных в пении заключается в их единой округлой манере формирования. Это необходимо для обеспечения тембральной ровности звучания хора и достижение унисона в хоровых партиях. Выравнивание гласных достигается путём перенесения вокальной правильной позиции с одной гласной на другую с условием плавности перестройки артикуляционных укладов гласных.

С точки зрения работы артикуляционного аппарата образование гласного звука связана с формой и объёмом ротовой полости. Формирование гласных в высокой певческой позиции в хоре представляет определённую трудность.

Звуки «У, Ы» - формируются и звучат более глубоко и далеко. Но фонемы имеют устойчивое произношение, они не искажаются, в словах эти звуки труднее поддаются, индивидуализированному произношению, чем «А, Е, И, О». У разных людей, они звучат приблизительно одинаково.

Отсюда и следует специфическое хоровое применение этих звуков при исправлении «пестроты» звучания хора. И унисон достигается легче именно на этих гласных, а также тембрально хорошо выравнивается звук. При работе с произведениями, после пропевания мелодии на слоги «ЛЮ», «ДУ», «ДЫ» - исполнение со словами приобретёт большую ровность звучания, но опять же если певцы хора внимательно будут следить за сохранением одинаковой установки артикуляционных органов, как при пении гласных «У» и «Ы».

Чистый гласный звук «О» обладает свойствами, что «У, Ы» но в меньшей степени.

Условием ясной дикции в хоре является безупречный ритмический ансамбль. Произношение согласных требует повышенную активность произношения.

Формирование согласных, в отличие от гласных, связано с возникновением преграды на пути тока воздуха в речевом такте. Согласные делятся на звонкие, сонорные и глухие, в зависимости от степени участия голоса в их образовании.

Следуя из функции голосового аппарата на 2-е место после гласных, мы ставим сонорные звуки: «М, Л, Н, Р». Они получили такое название, так как могут тянуться, нередко стоят наравне с гласными. Этими звуками добиваются высокой певческой позиции, и разнообразия тембровой краски.

Далее звонкие согласные «Б, Г, В, Ж, З, Д» - образуются при участии голосовых складок и ротовых шумов. Звонкими согласными, как и сонорными добиваются высокой певческой позиции и разнообразия тембровой краски. На слоги «Зи» достигают близости, лёгкости, прозрачности звучания.

Глухие «П, К, Ф, С, Т» образуются без участия голоса и состоят из одних шумов. Это не звучащие звуки, а направляющие. Свойственен взрывной характер, но на глухих согласных гортань не функционирует, легко избежать форсированного звучания при вокализации гласных с предшествующими глухими согласными. На начальном этапе это служит выработки чёткости ритмического рисунка и создаёт условия, когда гласные приобретают более объёмное звучание («Ку»). Считается, что согласная «П» хорошо округляет гласную «А».

Шипящие «Х, Ц, Ч, Ш, Щ» - состоят из одних шумов.

Глухую «Ф» хорошо использовать в упражнениях на дыхание без звука.

Основное правило дикции в пении - быстрое и чёткое формирование согласных и максимальная протяжённость гласных: активная работа мускулатуры артикуляционного аппарата, щёчных и губных мышц, кончика языка. Для достижения чёткости дикции особое внимание мы обращаем на работу над развитием кончика языка, после чего язык полностью становится гибким, работаем над эластичностью и подвижностью нижней челюсти, а с ней и подъязычной кости гортани. Для тренировки губ и кончика языка используем разные скороговорки. Например: «От топота копыт пыль по полю летит» и т.д. Все произносятся твёрдыми губами, при активной работе языка.

Согласные в пение произносятся коротко, по сравнению с гласными. Особенно шипящие и свистящие «С, Ш» потому что хорошо улавливается ухом, их надо укорачивать, иначе при пении будет создавать впечатление шума, свиста. Для соединения и разъединения согласных существует правило: если одно слово кончается, а другое начинается одинаковыми, или приблизительно одинаковыми согласными звуками (д-т; б-п; в-ф), то в медленном темпе их нужно подчеркнуто разделять, а в быстром темпе, когда такие звуки приходится на мелкие длительности, их нужно подчеркнуто соединять. Развитие ритмического чутья начинают с первого же момента работы хора. Длительности активно отсчитываются, используя следующие способы счета: вслух хором ритмический рисунок; простучать (прохлопать) ритм и вместе с тем читать ритм песни. После этой настройки сольфеджировать, а уж потом петь со словами.

Ритмические особенности ансамбля вызываются также общими требованиями к взятию дыхания, обязательно в нужном темпе. При смене темпов или при паузах не допускать удлинения, или укорочения длительности. Чрезвычайную роль играет одновременное вступление поющих взятие дыхания, атаки и снятия звука.

Чтобы добиться выразительности и точности ритма мы применяем упражнения на ритмическое дробление, что впоследствии переходит во внутреннюю пульсацию, и придаёт тембровую насыщенность.

Завершающими этапами формирования хоровых навыков являются отработка певческого дыхания и собственно разучивание песен. По мнению многих хоровых деятелей, дети должны пользоваться грудобрюшным дыханием (формирование как у взрослых). Наиболее распространенные недостатки пения у детей неумение формировать звук, зажата нижняя челюсть (гнусавый звук, плоские гласные) плохая дикция, короткое и шумное дыхание. Развитие вокально-хоровых навыков хорового пения проходит более эффективно тогда, когда музыкальное обучение осуществляется систематически, в тесной связи педагога и учеников, на фоне формирования общей музыкальной культуры ребенка в младшем школьном возрасте и, наконец, с учётом возрастных и личностных качеств ребёнка.

II. Экспериментальное исследование возможностей музыкальных занятий в условиях дополнительного образования для развития вокально-хоровых навыков младших школьников

2.1 Организация и методы исследования

Экспериментальное исследование, посвященное формированию вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора, проводилось в городе Нижнекамске Республики Татарстан на базе МБУДО «Детская музыкально-хоровая школа «Мечта»». В экспериментальном исследовании приняла участие младшая группа хора «Соловухи» в составе 13 человек.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный, на котором была проведена повторная диагностика и анализ результатов.

Для решения поставленных задач была разработана методика диагностики музыкальных способностей детей, представляющая собой систему тестов, направленных на изучение структурных компонентов музыкальности: звуковысотного (ладового), темпо-метроритмического, гармонического слуха. Данная методическая разработка помогла выяснить в целом уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку каждого учащегося как главного компонента музыкальности, а также когнитивного и мотивационного компонентов музыкально-эстетических вкусов детей.

Для определения наиболее точных данных предлагаемая методика диагностики музыкальных способностей использовалась в индивидуальном порядке.

Задания для диагностики музыкально-хоровых способностей у детей младшего дошкольного возраста.

1. Диагностика звуковысотного ладового слуха на песенном материале.

Цель: выявить уровень сформированности звуковысотных представлений учащихся на песенном материале.

Музыкальный материал: известные ребенку песни, мелодии, попевки.

Диагностические задания:

- Спеть любую известную песню;
- Повторить голосом мелодию, сыгранную педагогом на инструменте (2-3 такта);
- Определить местоположение сыгранных на инструменте звуков.

2. Диагностика звуковысотного ладового слуха на учебно-теоретических вокальных упражнениях:

Цель: выявить уровень развития ладово-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функции мелодии.

Музыкальный материал: гаммы, мелодические цепочки, лады (мажор, минор).

Диагностические задания:

- Спеть предложенную гамму: До-ля, Соль-ми, Фа-ре без сопровождения вниз, вверх, в ней же отдельные ступени, мелодические обороты ступеней типа: 1-2-1, 1-2-3, 3-2-1, 3-4-5, 5-4-3, 5-4-3, 5-4-5, 5-6-7-1, 2-1, 7-1 по столбице, или с ручными знаками с названием звуков;
- Определить на слух лад (мажор, минор).

3. Диагностика гармонического слуха:

Цель: выявить степень развития гармонического слуха, т.е. способности определять количество звуков в интервалах и аккордах.

Музыкальный материал: диатонические интервалы, мажорное и минорное трезвучие.

Диагностические задания:

- Педагог исполняет 2-3 созвучия (интервал, трезвучие, аккорд) и затем предлагает ребёнку отгадать сколько звуков "спряталось" в нём, а также определить, как звучит созвучие: весело или грустно.

4. Диагностика чувства ритма:

Цель: выявить уровень развития чувства ритма.

Музыкальный материал: разученные песни, ритмические партитуры как пройденных, так и незнакомых произведений, состоящие из пройденных длительностей, ритмических рисунков, групп.

Диагностические задания:

- Спеть песню и одновременно прохлопать в ладоши её метрический рисунок, затем предлагается прохлопать одними ладошками.
- Воспроизвести хлопками предложенную ритмическую партитуру с пройденными ранее ритмическими фигурами.
- Движения под музыку (ходьба, бег, элементарные танцевальные движения).
- Продирижировать, используя основные дирижерские жесты (вдох, задержка, начало пения, дир. сетка, снятие) знакомую мелодию в размере $2/4$ или $3/4$ для подвинутых групп), а также импровизированные жесты руками под музыку.

Высокий уровень - (оценка 3): творческая активность ребенка, его самостоятельность, инициатива; быстрое осмысление задания, точное выразительное его выполнение без помощи взрослого, когда ребёнок точно выполняет предложенное задание без ошибок.

Средний уровень - (оценка 2): эмоциональная отзывчивость, интерес, желание включиться в музыкальную деятельность. Однако ребенок затрудняется в выполнении задания. Требуется помощь педагога, дополнительное объяснение, показ, повторы. Ребёнок понимает, что ошибается и исправляет свою ошибку.

Низкий уровень - (оценка 1): малоэмоционален; «ровно», спокойно относится к музыке, к музыкальной деятельности, нет активного интереса. Не способен к самостоятельности, очень редко выполняет задание правильно, в большинстве случаев ошибается и не видит своей ошибки, не может исправить её.

На втором этапе экспериментальной работы была выстроена и апробирована программа по формированию вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках хора, разработанная на основе «Методики комплексного музыкально-певческого воспитания Д.Е.Огороднова».

«Методика комплексного музыкально - певческого воспитания» Д.Е. Огороднова - научный труд, как нельзя лучше отвечающий духу нашего времени. Эту методику можно назвать кодексом музыканта. Исходные позиции его методики предполагают использование всех внутренних ресурсов разных сторон способностей

детей в их взаимодействии, чему в значительной мере способствует система записи вокально-ладовых упражнений. Запись позволяет наглядно и чётко выразить действия ребёнка при выполнении им вокального упражнения и, таким образом, «алгоритмизировать» процесс выработки основных вокальных навыков. В результате, все стороны музыкального воспитания удаётся объединить в единый педагогический процесс, осуществляя этим один из самых важных принципов педагогики - принцип комплексного воспитания. Песня и выучивается гораздо скорее, и помнится лучше, когда «при работе над вокальной стороной включаются в действие многие и разнообразные «рычаги»: эмоциональность, воображение, сознательность, не говоря уже о главном - правильной и полноценной работе голосового аппарата». [23]

В данной программе используются современные педагогические методы, такие, как программированное обучение с минимальным шагом программы, коллективно-индивидуальные формы работы на занятиях с учащимися, применение наглядных схем-алгоритмов, позволяющих значительно лучше организовать и активизировать всю работу даже самых слабых учащихся. Помимо работы по алгоритму, организующее прежде всего движения вокального аппарата (постановка голоса), использовались еще два дидактических вида учебной двигательной деятельности учащихся на занятиях, а именно:

- художественное тактирование, имеющее главной целью воспитание метроритмического чувства;
- ладо-вокальные жесты, работа над которыми служит прежде всего воспитанию ладо-функционального чувства и мышления учащихся.

Методика комплексного музыкально-певческого воспитания предлагает 6 видов художественных музыкальных движений в коллективной хоровой работе:

- 1) художественное тактирование;
- 2) работа по алгоритму постановки голоса и воспитания вокальных навыков и музыкальности;
- 3) ладо-вокальные жесты;
- 4) декламация с жестикуляцией;
- 5) вспомогательные движения при вокальной работе над песней;

б) поиски выразительных движений во время слушания музыки.

Первые три вида движений являются дидактическими, поскольку каждый из них строго регламентирован и требует точности в выполнении.

На формирующем этапе в работе с экспериментальной группой нами были использованы все методы комплексного музыкально-певческого воспитания Д.Е.Огороднова.

Кратко рассмотрим три дидактических метода.

Художественное тактирование.

Подготавливает голос, слух и двигательный аппарат учащегося к выполнению более сложной задачи – музыкальному воспроизведению звуковысотных соотношений. При показе сильной доли правая рука ударяет о левую ладонь, вытянутую перед собой, слабая доля – касание «колечком» из 1 и 3 пальчика правой руки о левую. Это своеобразный двухдольный такт. Тактирование в трехдольном и четырехдольном размере немного видоизменено, но подобно двухдольному. Глубокий смысл художественного тактирования заключается в согласованном движении рук и движений голосового аппарата (звучания голоса). Для развития вокальных навыков с художественным тактированием одновременно выразительно проговариваются слова антонимы.

Работа по алгоритму постановки голоса.

Пение по схеме-алгоритму способствует развитию певческого дыхания, звукообразования, работе резонаторной системы, артикуляции. Причем эти задачи решаются не раздельно, а комплексно, в едином непрерывном певческом акте. Алгоритм представляет собой вокальный этюд или вокализ, который следует всякий раз пропевать от начала до конца. Первое упражнение выполняется на тонике в гласном «У» в трехдольном размере. Второе упражнение включает слог «Уль» на третьей ступени мажора. Пропевадается на стаккато и нон легато. Третье упражнение дополняется гласным «О» на второй ступени, помещенным на слабой доле следующего такта. В четвертом упражнении появляется гласный «А». В отличии от

предыдущих, поется в двухдольном размере. Оно более подвижно. Гласные сгруппированы в ладовый комплекс, который обычно называют «опевание тоники».

Распевание следует начинать от звуков центрального диапазона голоса или, как говорят многие педагоги вокала, с «примарной зоны». Не менее важным считается установить участок этой зоны у учеников, т.к. у каждого он свой. Некоторые педагоги считают, что ребёнка просто нужно перед настройкой голоса попросить извлечь звук без напряжения, тот тон, который он извлекает голосом и будет центральным. В нашей практике используем этот метод, позволяющий изучить голосовые возможности каждого ученика и определить «примарную зону».

Ладо - вокальные жесты.

Воспитание ладовых представлений с позиции относительной «сольмизации» (релятива), своеобразная шкала ступеней лада: I ступень – слог «му», II – «ве», III – «на», IV – «зэ», V – «лэ», VI – «ле», VII – «ры». Движения выполняются обеими руками, эмоционально выразительно. В работе важно верное произношение и пение всех гласных.

В процессе работы с детьми над артикуляцией важно придерживаться близкой речевой позиции. При составлении комплекса упражнений необходимо учитывать индивидуальные особенности поющего и его способы артикуляции фонем.

С самых первых уроков необходимо добиваться активной певческой артикуляции учеников, но не допускать при этом перенапряжений мышц, что может привести в дальнейшем к «зажимам», неверным навыкам, которые трудно поддаются исправлению.

При певческом голосообразовании работа артикуляционного аппарата активизируется во много раз. Согласные в пении и в речи формируются почти одинаково, но в пении произносятся четче и легче. Произнесение певческих гласных отличается от речевых. В пении при максимально спокойной свободной глотке, ротовая полость формирует гласные, что увеличивает значение четкой работы ротовой полости и её роль в вокальной дикции. В речи глотка резко меняет объем и форму при смене гласных.

Большое значение в процессе голосообразования придаётся началу фонации - атаке певческого звука. В работе с детьми целесообразна «мягкая атака». Поэтому и упражнения следует выполнять по правилам «мягкой атаки», т.к. «твёрдая атака» вредит детскому голосу, правильному певческому звучанию, а также необходимо использовать в работе специальные упражнения, которые помогут детям петь протяжно, напевно, спокойно без толчков и напряжения голоса.

В процессе разучивания песни мы опираемся на опыт выше перечисленных вокальных упражнений в артикуляции, формировании гласных звуков, разбираем произведение с ладо-вокальными жестами для ощущения ладовых тяготений и точного вокального исполнения.

Соблюдение запрограммированной в методике последовательности и непринужденности в работе способствует формированию у учащихся навыков произвольных, координированных движений, способности согласованно управлять и голосовым аппаратом, и руками, и всем телом. В учебной музыкальной и общехудожественной деятельности на занятиях эти навыки доводятся до автоматизма и позволяют учащимся более грамотно и на более высоком профессиональном уровне выполнять разнообразные художественные задачи, свободно музицировать, петь в хоре и соло, читать стихи, заниматься драматическим искусством и хореографией, легко осваивать навыки дирижирования и игры на различных музыкальных инструментах. Помимо всего этого такое комплексное развитие двигательной культуры оказывает благотворное влияние и на физическое здоровье учащихся.

На контрольном этапе мы провели повторное обследование сформированности вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста. И оценили эффективность методики формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста по предмету «Хор».

II.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа исследования

На первом этапе исследования мы провели диагностическое обследование, в котором приняло участие 13 детей младшего школьного возраста. Исходя из задач эксперимента, были условно выделены три уровня музыкально-эстетической оценки музыкальных произведений у учащихся: низкий, средний, высокий.

Далее проанализируем результаты исследования констатирующего эксперимента.

Проведя анализ полученных данных (Приложение 1), можно сделать вывод о том, что в основном музыкальное развитие детей группы на начало эксперимента не соответствовало норме, составляя 54 % (7 детей). Остальное же число испытуемых – 46 % (6 детей) составил средний уровень развития музыкальных способностей. Результаты исследования (%) можно отразить следующей диаграммой:



Рис. 1. Общие результаты исследования музыкальных способностей детей (констатирующий эксперимент) (%)

Далее проанализируем результаты эксперимента по разделам, представленные на следующем рисунке:



**Рис. 2. Результаты исследования музыкальных способностей детей
(констатирующий эксперимент) (%)**

По результатам, представленным на Рисунке 2 видно, что у детей преобладает низкий и средний уровень развития музыкальных способностей.

У многих из них возникли затруднения в выполнении следующих заданий:

- повторить голосом мелодию, сыгранную педагогом на инструменте;
- определить местоположение сыгранных на инструменте звуков;
- отгадывание звуков созвучия, определение характера музыки;
- самостоятельное прохлопывание метрического рисунка мелодии.

По всем этим видам преобладал средний уровень – 47 – 62 %. Дети справлялись с заданием лишь с помощью педагога, допустив незначительные ошибки. Но все же низкий уровень оказался довольно высоким – от 31 до 46%. Здесь следует отметить, что все дети были не уверенны в своих действиях, суежились, терялись, смогли справиться лишь при повторном объяснении задания с помощью словесных указаний.

Особое затруднение у детей вызвало выполнение таких заданий как пение с похлопыванием ритмического рисунка и дирижирование. 38 % (5 детей) не смогли во время пения отобразить ритмический рисунок, тогда как 54 % (7 детей) не передали даже вокальную партию. При выполнении задания по дирижированию, 6 детей (46 %) смогли повторить задание со второй, а некоторые даже с третьей попытки. 7 детей не справились с заданием вовсе. Повторные инструкции были неэффективны. У них наблюдалась несогласованность движений, а так же нарушение крупной моторики рук.

Следует отметить, что у нескольких испытуемых (8-15%) не составило трудностей выполнение следующих заданий: определение местоположения звуков, спеть предложенную гамму, спеть песню с похлопыванием ритма, похлопать ритмическую партитуру, движения под музыку.

Таким образом, мы установили, что у испытуемых детей развитие музыкальных способностей находится на среднем уровне. Однако, дети не уверены в себе, не всегда способны эмоционально проявить свои возможности.

Далее, для того чтобы улучшить музыкальное развитие младших школьников мы провели формирующий эксперимент.

Цель работы на данном этапе - формирование детского голосового аппарата, песенных и исполнительских умений и навыков детей младшего школьного возраста, была направлена на создание для детей такой атмосферы, которая бы побуждала их к свободе самовыражения, через общение с вокальным искусством и активную эстетическую деятельность.

Чтобы добиться положительных результатов в данной деятельности были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) достижение выравнивания звучания детского голоса, естественного лёгкого пения, чистоты и полётности детского голоса;
- 2) развитие музыкального слуха, выработка чистоты интонирования;
- 3) достижение искренности исполнения детьми песен, их умения раскрыть художественный образ песни, формирование у детей музыкально-эстетических эмоций;

- 4) усвоение навыков хорового пения;
- 5) развитие детского песенного творчества.

На формирующем этапе в работе с детьми экспериментальной группы учитывался дифференцированный подход, занятия подбирались от уровня, выделенного в констатирующем эксперименте.

На протяжении всего эксперимента дети проявляли большой интерес, эмоциональность. Они сохраняли заинтересованность в течение всего этапа, старались выполнять все задания и заслужить похвалу. Положительная оценка оказывала на детей стимулирующее влияние. Правильно подобранный музыкальный материал дал хороший корректирующий эффект.

Далее был проведен контрольный этап эксперимента. Для выявления эффективности использовался тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Это позволило объективно контролировать динамику развития музыкальной культуры, способностей детей и уровней сформированности хоровых навыков учащихся младших классов.

Так, если на первом этапе исследования было выявлено, что большинство испытуемых показали средний и низкий уровень музыкальных способностей, то к моменту повторного обследования все испытуемые справились с заданиями, продемонстрировав средний и высокий уровень. Дети уже не испытывали затруднений при выполнении предлагаемых заданий. Они без смущения проявляли интерес к заданиям, выполняя все просьбы экспериментатора. Наглядно результаты показаны на рисунке 3:

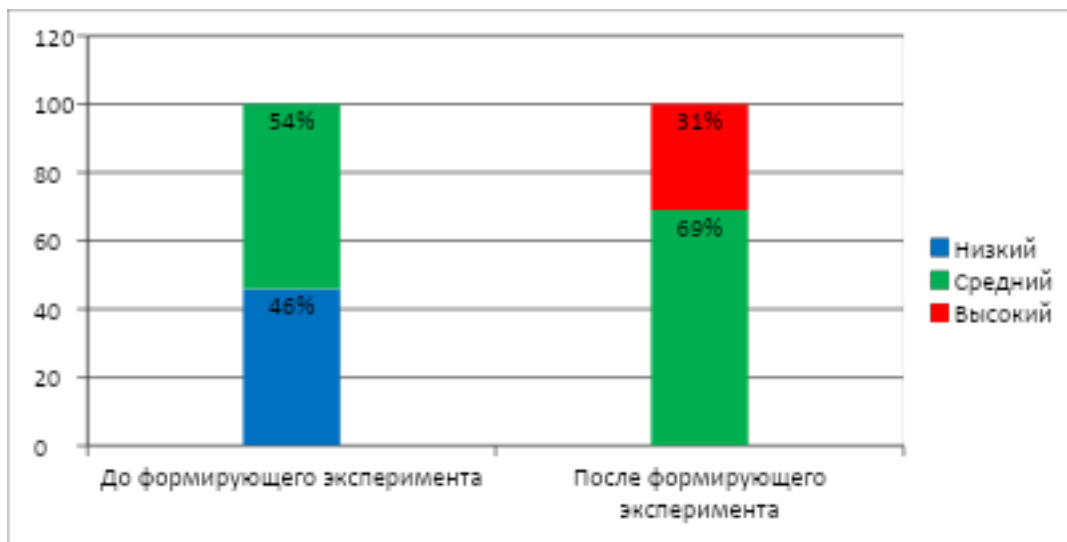


Рис. 3. Сводные результаты исследования музыкальных способностей детей младшего школьного возраста на констатирующем и контрольном этапе.

Таким образом, значительная положительная динамика развития детей экспериментальной группы подтверждает правильность выдвинутой гипотезы о том, что целенаправленная и системная реализация педагогических условий, методов и форм обучения в музыкальном воспитании по методике «Комплексно-музыкальное певческое воспитание» Д.Е.Огороднова приводит к заметному возрастанию уровня развития хоровых навыков учащихся.

Результаты эффективности проведённой работы чётко прослеживаются в сравнении сводных диагностических данных развития вокальных умений и навыков детей, представленных на следующем рисунке:

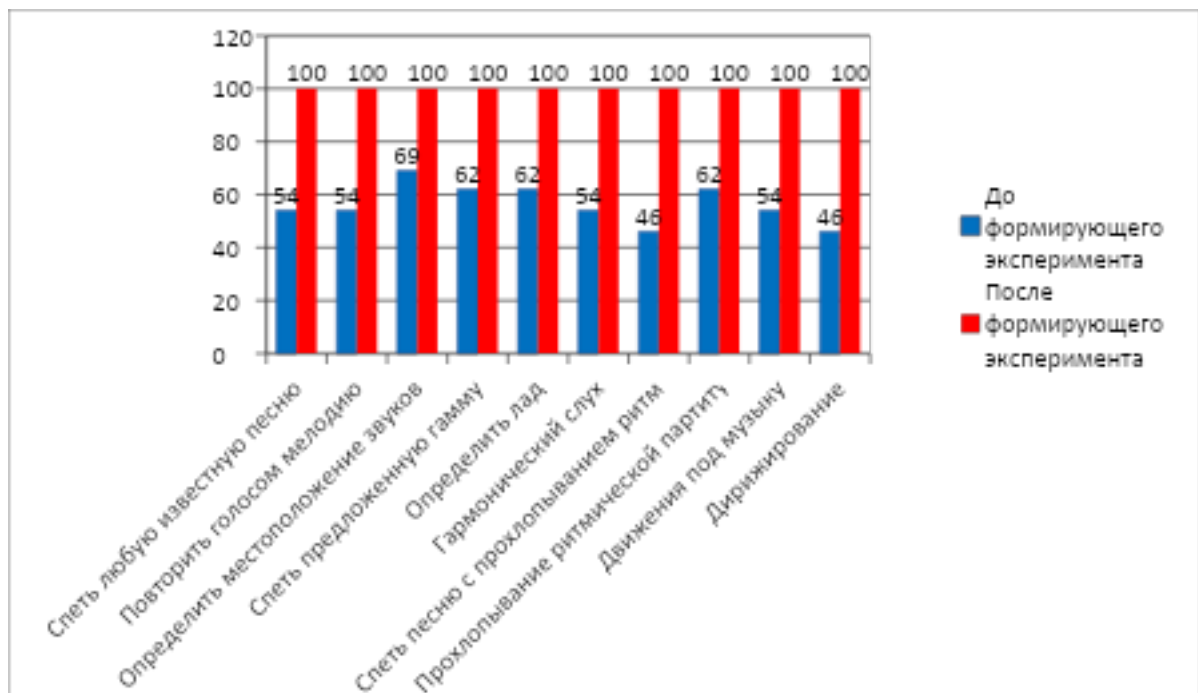


Рис. 4. Общий результат усвоенных знаний на констатирующем и контрольном этапе (%)

Результаты эксперимента показали, что число учащихся, показавших высокий и средний уровень сформированности вокально-исполнительских навыков у учащихся, возросло по всем критериям. Результаты эксперимента показывают, что у учащихся произошли существенные изменения в уровне сформированности вокально-исполнительских навыков.

Заключение

Выводы по работе можно подразделить на две группы – общепедагогические и по итогам эксперимента.

1.Общепедагогические выводы:

- В применении к детской психологии, к детям значение хорового пения как фактор воспитывающего, поднимающего уровень всех их занятий, возрастает неимоверно. В отличие от взрослых, умудренных жизненным опытом, воспринимающих искусство не только эмоционально, но и на основе своего жизненного опыта, дети, с самых ранних лет входящие в мир искусства, впитывает эстетические впечатления одновременно с восприятием окружающего мира. Дети, поющие в хорошем хоре, где ставятся определенные художественно - исполнительские задачи, выполняют их параллельно с выполнением пусть маленьких, но для них очень важных «детских» жизненных задач.

- Осознание детьми того, что когда они поют вместе, дружно, то получается хорошо и красиво, осознание каждым из них того, что он участвует в этом исполнении и что песня, спетая хором, звучит выразительней и ярче, чем если бы он спел её один, - осознание этой силы коллективного исполнения оказывает на юных певцов колоссальное воздействие.

- Через хоровую деятельность происходит приобщение ребенка к музыкальной культуре, а коллективное пение – это прекрасная психологическая, нравственная и эстетическая среда для формирования лучших человеческих качеств. В школьных хорах дети приобретают навыки музыкального исполнительства, позволяющие им творчески проявлять себя в искусстве.

2.Выводы по итогам исследования:

На констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования в ходе проверки по выделенным выше параметрам было зафиксировано преобладание среднего (54 %) и довольно низкого (46 %) уровней развития музыкальной культуры учащихся младшего школьного возраста, принимавших участие в эксперименте. Низкие показатели развития музыкальных способностей детей изучаемой категории

обусловлены различными факторами, в том числе и недостаточной сформированностью музыкально-эстетической оценочной деятельности произведений разного жанра музыкального искусства. Если в начале формирующего эксперимента сумма показателей сформированности хоровых навыков учащихся с высоким и средним уровнем соответствовала 54 %, то в конце она составляла 100%.

Список использованной литературы

1. Алиев А.Б. Настольная книга учителя-музыканта.- М., 2000.-334с.
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / - М., 1983.-258с.
3. Баранов Б.В. Курс хороведения. М, 1991. – 267 с.
4. Блинова, Н.П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. - Л., 1974.-144с.
5. Венгрус Л.А. Начальное интенсивное хоровое пение. С-П.: Музыка, 2000. – 378 с.
6. Венгрус Л.А. Пение и «фундамент музыкальности». Великий Новгород, 2000. – 245 с.
7. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В. - М.: Просвещение, 1973. - С. 66-97.
8. Гладкая С. О формировании певческих навыков на уроках музыки в начальных классах. / Музыкальное воспитание в школе. - Выпуск 14.- М., 1989. – 187 с.
9. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте //Возрастная и педагогическая психология. - М., 1979. - С.69-101.
10. Детский голос. / Под ред. В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1970. – 336 с.
11. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1989. – 367 с.
12. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб., «Лань», 2004 -384 с.
13. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: Методические рекомендации для учителей музыки. Новосибирск: Наука. Сиб.отделение, 1991. –165 с.
14. Емельянов В.В., Трифонова И.А. Развитие показателей академического певческого голосообразования. Методическая разработка для самостоятельной работы студентов по II уровню обучения программы «Фонопедический метод

развития голоса» для детских и женских голосов. Тюмень, Изд-во Тюм ГУ, 2004 – 235 с.

15. Жданова Т.А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре / Т.А. Жданова. Музыкальное воспитание в школе. - М.: Музыка, 1978. - Вып. 13. – 267 с.

16. Живов В.Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика. М.: Владос, 2003. – 272 с.

17. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста. - М., ВЛАДОС, 2000. - 304с.

18. Из истории музыкального воспитания. /Авт.-сост. Апраксина О.А. М.: Просвещение, 1990. – 407 с.

19. Никольская-Береговская К.Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI в.: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003. – 270 с.

20. Овчинникова Т. Жанры вокально-хоровой музыки на телевизионном экране // Дом Бурганова. Пространство культуры, 2009, № 1. – С. 238-247

21. Овчинникова Т. Хоровой театр – интегративный курс в системе современного дирижерско-хорового образования // Материалы III Международной научно-практической конференции «Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования». Таганрог. ТГПИ, 2007. – С. 164-168

22. Овчинникова Т. Хоровой театр как явление отечественной музыкальной культуры // Южнороссийский музыкальный альманах. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова, 2006. – С. 172-179

23. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Методическое пособие. Л., 1972 – 279 с.

24. Осеннева М.С., Самарин В.А. Хоровой класс и практическая работа с хором. М.: Академия, 2003. – 192 с.

25. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. Москва, АCADEMIA, 2000. -280 с.
26. Соколов В. Школа хорового пения// Вып. 2.-М., 1978.-170с.
27. Струве Г.А. Школьный хор: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. - С. 76-81
28. Стулова Г.Г. Хоровой класс. М.: Просвещение, 1988. – 363 с.
29. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. Москва, «Прометей» МГПУ им. Ленина, 1992 – 196 с.
30. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. Москва, ГИЦ «Владос», 2002 – 400 с.
31. Суханова М. Педагогика как наука и искусство воспитания. М.: МГУК, 1997
32. Тевлина В.К. Вокально-хоровая работа. / Музыкальное воспитание в школе. - Выпуск 15. – М., 1982. – 289 с.
33. Урбанович Г. Певческий голос учителя. / В сборнике «Музыкальное воспитание в школе». Авт-сост. О.А. Апраксина. - Вып.14. – М.,1978. – 276 с.

Приложение 1

Результаты исследования музыкальных способностей детей (констатирующий эксперимент)

Таблица 1

[illegible]

13	Файрушина Ралина	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	19
----	------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10-18 – низкий уровень;

19-24 – средний уровень;

25-30 – высокий уровень.

Приложение 2

Результаты исследования музыкальных способностей детей (контрольный эксперимент).

Таблица 2

№	Ф.И. ребенка	Звуковысотный ладовый слух на песенном материале			Звуковысо- тный ладовый слух на учебно-тео- ретических вокальных упражнениях		Гар- монический слух	Чувство ритма				Общая сумма баллов
		1	2	3	1	2		1	2	3	4	
1	Сагдеева Ильмира	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
2	Константинова Дарья	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	28
3	Шегапова Лидия	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	22
4	Хаерова Амира	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	27
5	Исламова Динара	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	22
6	Зуева Айза	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	23
7	Вахотина Виктория	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	19

8	Искакова Эмира	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	21
9	Маричева Злата	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
10	Нуриева Ясмина	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	22
11	Пасыева Арина	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
12	Семёнова Виктория	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	21
13	Файрушина Ралина	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	23

10-18 – низкий уровень;

19-24 – средний уровень;

25-30 – высокий уровень.