Роль игровых технологий в развитии музыкальных навыков.

Романова Ольга Владимировна.

Учитель музыки.

В современных условиях социально-культурного развития общества, , главной задачей школы становится воспитание школьников, способных к творческому, эмоциональному, нравственному и духовному развитию.

Весьма значимую роль в этом развитии занимают уроки музыки. Они помогают развивать музыкальные и творческие способности ученика. Чтобы достигнуть более эффективного развития данных способностей важно вызывать и повышать интерес младших школьников к урокам музыки, правильно организовывать учебный процесс.

Таким образом, использование игровых методов в целях повышения интереса к урокам музыки, будет способствовать наиболее быстрому и эффективному всестороннему развитию личности ребенка и его музыкальных способностей. Повышение ценностей уроков музыки позволит пересмотреть безразличное отношение к ней младшего поколения, даст ему духовно-нравственный стержень, обогатит и разовьет его мышление. Использование игровых методов музыкального обучения, включающих в себя игровые упражнения, сюжетно-ролевые игры, импровизации, дидактические игры, игровое инструментальное музицирование, игровое моделирование, пластическое интонирование, прием «шумовой оркестр», подвижные хороводные игры, игры-загадки и игры-ребусы, способствует развитию музыкальных способностей младших школьников.

Музыкальная культура позволяет гармонизировать процессы интеллектуального, эмоционального, творческого развития и воспитания духовно полноценной личности. На основе формирования музыкального восприятия учитель музыки должен развивать творческие способности учащихся, приобщить к пению, музицированию, воспитывать у детей музыкальный вкус, учить размышлять о музыке, делать самостоятельные выводы и умозаключения по поводу тех или иных музыкальных явлений.

В исследованиях психологов и педагогов многократно отмечено, что музыка стимулирует творческое мышление, формирует познавательные и эмоционально-мотивационные функции, развивает коммуникативные способности, а также положительные качества характера (живое воображение, гибкость мышления, работоспособность, настойчивость, целеустремленность).

Каждый ребенок от рождения наделен теми или иными способностями к разным видам деятельности. Ярче всего эти способности проявляются во время выполнения

творческих заданий, которые дают ему возможность раскрыть свой личностно-творческий потенциал.

Проблеме музыкальных способностей посвящено более трёх четвертей всей научной и научно-популярной литературы по музыкальной психологии. В частности, в методической литературе по вопросам обучения музыке, музыкального воспитания и по теории музыкального исполнительства значительную роль играют сведения, касающиеся природы, развития и функционирования музыкальных способностей.

Согласно наиболее общему "классическому" определению, предложенному Б. М. Тепловым, способности - это "индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обусловливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности.

Древнеримский врач Гален во II в. до н.э. очень точно назвал любопытное свойство человека, которое мы теперь называем способностью. Гален сказал так: «Это то, с помощью чего...». Но и сейчас, несмотря на тысячелетия изучения человека многими науками, психологи спорят о происхождении человеческих способностей, их существе.

Большинство склоняются к такому рассуждению: основную роль в формировании у детей способностей играют жизненный опыт, деятельность, обучение и воспитание. А природные предпосылки (задатки) благоприятствуют развитию способностей, ускоряют их развитие, позволяют достичь больших успехов. Для определения существа музыкальных способностей такое понимание необходимо и достаточно.

Что же такое «музыкальная одаренность» и «музыкальность»? Музыкальная одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешных занятий музыкальной деятельностью: сочинением, исполнением, восприятием музыки. В число этих способностей входят те, которые непосредственно нужны для такой деятельности (например, слух), и такие, которые необходимы и для действования в музыке, и для многих других видов человеческой деятельности. Этой способностью, например, является внимание.

Музыкальность – это компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятий именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, причем – для любого вида музыкальной деятельности. Основной признак музыкальности – переживание музыки как выражения некоторого содержания.

Понятие «музыкальный слух» употребляется в двух смыслах: в широком смысле – это совокупность звуковысотного, тембрового и динамического слуха; в узком – это

звуковысотный слух. Ибо именно звуковысотность типична для музыки. Это базовая способность, необходимая для музыкальных занятий .

Уроки музыки в начальной школе предполагают развитие у учащихся основных музыкальных способностей – комплекса природных задатков, необходимых для успешной музыкальной деятельности.

Комплекс музыкальных способностей определяет понятие музыкальности, ведущими компонентами которой являются:

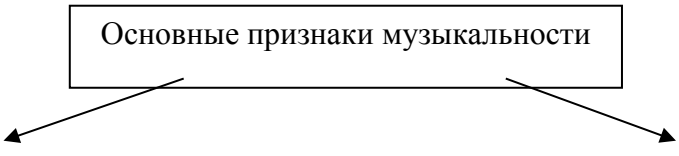
а) эмоциональный отклик на музыку – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения, способность к переживанию в форме музыкальных образов, способность к творческому восприятию музыки;

б) музыкальный слух – способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие средства музыкальной выразительности.

Основные компоненты музыкальности определяют сенсорные способности восприятия отдельных качеств музыкальных звуков: звуковысотный слух, чувство ритма, тембровый слух, динамический слух. В музыкальной психологии к основным музыкальным способностям причисляются:

1. Ладовое чувство – способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Оно непосредственно проявляется в восприятии мелодии, в узнавании ее, в чувствительности к точности интонации. Ладовое чувство наряду с чувством ритма образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте его характерное проявление – любовь и интерес к слушанию музыки.
2. Музыкально-слуховые представления – способность звуковысотного отражения мелодии. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Способность к музыкально-слуховому представлению непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении. Вместе с ладовым чувством она лежит в основе гармонического слуха. На более высоких ступенях развития она образует то, что обычно называют внутренним слухом. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.
3. Чувство ритма – способность активного двигательного переживания музыки, ощущение его воспроизведения.

Графически структуру музыкальности можно изобразить следующим образом:



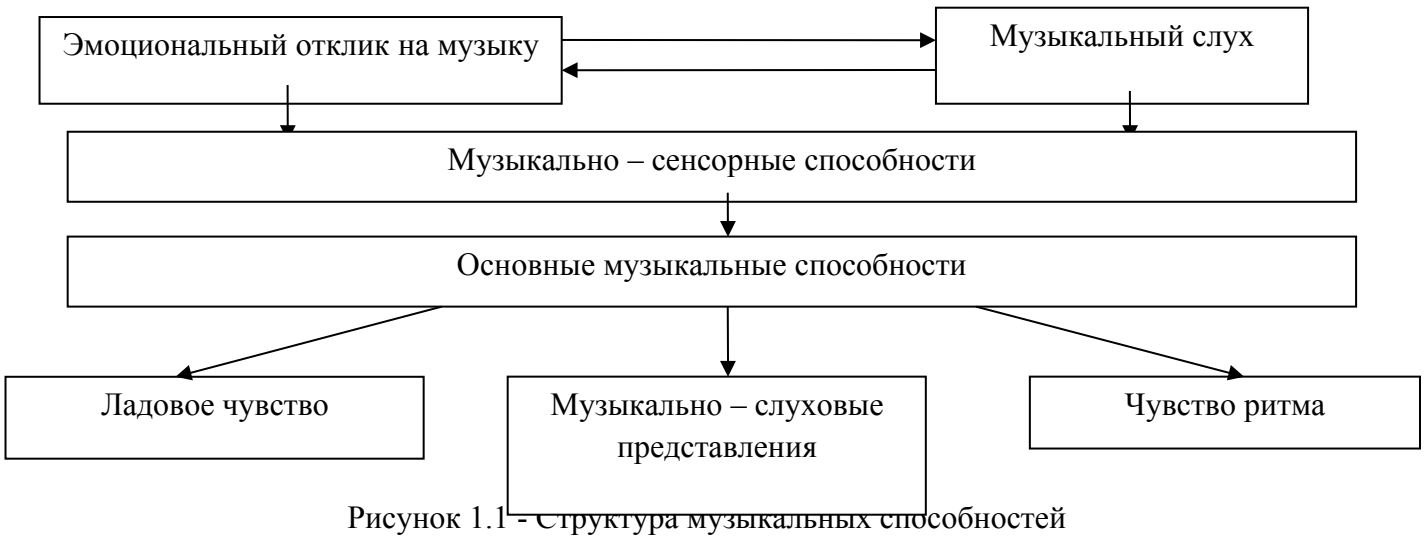


Рисунок 1.1 - Структура музыкальных способностей

Эти три способности не исчерпывают всего комплекса музыкальных способностей, который мы назвали общей музыкальностью. Однако они образуют ядро музыкальности. При этом главный признак музыкальности проявляется в переживании музыки как выражения некоторого содержания.

А. Л. Готсдинер считал, что в структуру музыкальной одаренности входят: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, общая и музыкальная память и психомоторные способности. При этом он подчеркивает, что неповторимое сочетание музыкальных способностей с темпераментом, характером и интеллектуальными особенностями личности образует уникальную индивидуальность музыканта.

Каждая из способностей не может функционировать в отрыве от двух других, то есть, слуховые представления, в первую очередь, предполагают ладовые и ритмические чувства, которые являются музыкальными представлениями. В процессе музыкальной деятельности способности развиваются одновременно, но не в одинаковой степени, в различном соотношении между собой. Это зависит от того, какая способность выдвигается на первое место, а какие находятся в скрытом состоянии.

Младшие школьники приобщаются к музыкальному искусству в процессе различных видов музыкальной деятельности: восприятии музыки, исполнительства, пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах, музыкального творчества, музыкально - образовательной деятельности (получая общие сведения о музыке как виде искусства, элементарные знания нотной грамотности, способов и приемов исполнительства).

Дети младшего школьного возраста, по мнению психологов, обладают типичными для детства качествами: живым воображением, эмоциональной отзывчивостью, интересом к увлекательным играм, сказкам, фантастическим рассказам, красочным рисункам и одновременно развитием логического мышления.

Особая роль здесь отводится урокам, на которых такая работа проводится одновременно со всеми детьми, планомерно по всем видам музыкального творчества. В этих условиях главная задача учителя состоит не в том, чтобы загрузить учащихся определённой суммой знаний, а мотивировать их познавательную деятельность, творческую активность, оригинальное мышление, музыкальное творчество.

Этому призваны способствовать разнообразные творческие задания, музыкальные конкурсы, презентации, аукционы творческих идей, оригинальных проектов, которые сегодня широко используются в учебном процессе. (

Считается,что основа интереса к музыке у младшего школьника – это его эмоциональное состояние, готовность воспринимать услышанную музыку. Именно осведомленное прослушивание музыки выступает в виде музыкального интереса, который становится внушающим фактором к дальнейшей музыкальной деятельности.

Учеными признано, что на разных этапах обучения младшие школьники могут интересоваться разной музыкой. Обычно музыкальный уровень первоклассников достаточно неровный. Одни дети уже умеют слушать музыку не отвлекаясь, чисто и выразительно поют разные песни; другие – даже не понимают, что означает «слушать музыку», не представляют, что значит петь правильно. Она отмечает, что музыкальное воспитание в первом классе можно назвать «началом», «фундаментом», во втором классе – «центром», продолжением и закреплением того, что получено раньше, а третий класс – это «завершение» всего начального этапа обучения в школе.

Интерес к музыке у младших школьников зависит также от ряда обстоятельств.

Например: умение младшего школьника воспринимать музыкальную информацию.

Считается, что среди младших школьников есть следующие психологические типы восприятия музыки:

1) Дети, музыкально-эстетическое восприятие которых происходит почти без всяких наглядных образов.

2) Дети, для которых наглядное пособие является опорою для восприятия музыки.

3) Дети, для которых в образах раскрывается сюжетное содержание музыкального произведения.

Необходимо отметить, что музыкальный интерес младшего школьника может реализоваться в следующих вариантах:

а) пассивное (случайное, не специальное прослушивание музыки);

б) наполовину активное («аналитическое» прослушивание, которое подготавливается подбором произведений);

в) активное (исполнение, сочинение произведений) восприятие.

Исследователи делят младших школьников на два основных типа: художественный и интеллектуальный.

Считается, что художественный тип в большинстве опирается на первую сигнальную систему, которая оперирует конкретными образами и обращается при этом непосредственно к чувствам. Художественный тип младшего школьника имеет не только внутреннее восприятие музыкального искусства, но и богатое воображение, что помогает более полному восприятию музыкального произведения.

Интеллектуальный тип в основном опирается на вторую сигнальную систему, сопровождая свое восприятие, поведение словами. Во время работы с такими учениками необходимо с помощью разнообразных сравнений, метафор, образов активировать воображение, вызывая при этом эмоциональные волнения, соответствующие музыкальным произведениям, изучаемым на уроках.

Основной стержень применяемых на музыкальных занятиях методов обучения – это сочетание работы ума с развитием эмоциональной отзывчивости детей на музыку в процессе выполнения тех или иных творческих заданий.

Ведущим средством в методике музыкального воспитания детей, активизирующим развитие их музыкальных способностей, является сочетание коллективной работы с индивидуальным подходом к воспитанникам. Главная задача – обеспечить музыкальное развитие всей группы детей в целом и каждого в отдельности. Не у всех этот процесс протекает одинаково. Сказываются и индивидуальные особенности ребенка, и его предыдущая музыкальная подготовка, и, главное, условия жизни в семье: наличие музыкальных инструментов и аппаратуры для демонстрации музыки, любовь родителей к пению и слушанию музыкальных произведений и т. п.

В деятельности по выявлению и развитию музыкальных способностей важна педагогическая, человеческая поддержка каждого ребенка, даже самого малоспособного к музыке. Подчас бывает нужно просто подождать, пока музыкальное развитие из скрытого (латентного) состояния не превратится в ощутимый процесс.

В итоге, методы являются решающим фактором в интенсификации музыкального развития детей. От методики приобщения к музыке зависит их отношение к

музыкальному искусству в целом. Замечено, что современным детям более всего важно, кто и каким образом их учит, как происходит сам процесс обучения.

.В музыкальном воспитании детей использование игровых методов и технологий имеют глубокие корни, которые уходят в народное музыкально-поэтическое творчество. В нем музицирование на простейших инструментах, пение, танец, поэзия были слиты воедино и своим демократическим, доступным и универсальным характером позволяли каждому принимать участие в музыкально-ритуальных действиях. Практическое музицирование было распространено в античной системе воспитания, у восточных народов, в средневековой Европе, в религиозных и светских школах. Выдающиеся мыслители прошлого (Д. Дидро, Я.-А. Коменский, М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.) рассматривали музыку не только в качестве эстетического воспитания, но и как важнейшее средство развития духовности, творческих способностей, формирования гармонически развитой личности.

А.В. Кенеман определяет музыкальную игру как творческий процесс, основанный на осмысленном восприятии ребенком содержания музыки, результатом чего выступает эмоционально-выразительный игровой образ, создаваемый детьми в соответствии с характером музыкального произведения. Развивающие возможности игры, как одной из форм ведущей деятельности ребенка, заключаются в творческой интерпретации детьми определенного сюжета или выполнении различных игровых заданий в соответствии с музыкой. А.В. Кенеман пишет о том, что сюжеты музыкальных игр отражаются детьми в элементарно-условной форме и конкретизируются понятными для детей картинами природы, образами животного мира, сказочными образами, но при этом они не теряют яркой художественной содержательности.

В системе музыкальных игр, предложенной А.В. Кенеман, представлены разные виды игр: несюжетные и сюжетные (образные, ролевые), которые при определенном педагогическом руководстве могут перерастать в форму игры-спектакля. (Бондаренко, 1991).

Дадим определение понятию «игровой метод».

На мой взгляд, игровой метод – это наиболее интересная для учащихся форма стимулирования и контроля музыкально-познавательной деятельности, направленная на развитие способностей, в том числе музыкальных. Поскольку в жизни дошкольника игра занимала немалое место, то важен плавный переход от игры к игровому обучению в школе.

Обоснуем, что метод – это способ воздействия или способ передачи знаний. Прием – это вариант применения данного метода.

Т.А. Жданова исследовала игровые методы в музыкальном воспитании младших школьников и пришла к выводу, что все аспекты содержания музыкального образования могут осваиваться в игровой форме. Кроме того, виды взаимоотношений в детском коллективе также можно «проигрывать». Она выдвинула два способа реализации игровых методов:

а) игровой характер музыкального занятия в целом: образные сравнения, наглядный материал в виде сказок, стихов, репродукций картин и т.п., игровые приемы изучения музыкальных произведений, игры «в учителя» во всех видах деятельности на уроке;

б) использование конкретных музыкально-дидактических игр с зафиксированными названиями, определенными правилами и традициями поведения.

Рассмотрим в целом, какие музыкально – дидактические игры и другие игровые приемы могут использоваться для развития основных музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально – слуховых представлений и чувства ритма.

Для развития ладового чувства применяются игры направленные на:

- узнавание знакомых мелодий;

- определение характера музыки и смены настроений в отдельных частях произведения;

- различение жанра;

- оценку правильности звучания мелодии.

Такие игры предполагают различение характера музыки, частей произведения, определение жанра. Для развития ладового чувства могут использоваться и подвижные игры (сюжетные и несюжетные), в которых дети должны согласовывать движения (действия персонажей) с характером музыки, сменой жанров, частей произведения. Хороводные игры также могут быть средством развития этой способности. Дети прислушиваются к пению друг друга, оценивают правильность воспроизведения мелодии голосом. Таким образом, развитие этой способности предполагает сочетание различных методов (зрительной, слуховой наглядности, слова и практических действий).

Игры для развития музыкально-слуховых представлений связаны с различением и воспроизведением звуковысотного движения. Поскольку в формировании музыкально-слуховых представлений большую роль играют моторика, интеллектуальные, зрительные представления, опора на восприятие мелодии, для развития этой способности используются музыкально-дидактические игры, моделирующие отношения звуков по

высоте, направление движения мелодии и включающие воспроизведение мелодии голосом или на музыкальном инструменте. При этом все методы (наглядный, словесный, практический) могут применяться в сочетании друг с другом. Возникновению первоначальных представлений о высоте звуков способствует зрительная и слуховая наглядность во взаимосвязи со словом. Осознание направления движения мелодии предполагает связь интеллектуальных, слуховых, зрительных, двигательных представлений в опоре на восприятие мелодии. Поскольку развитие способности музыкально-слуховых представлений требует слуховой сосредоточенности, воспроизведения мелодии голосом или на музыкальном инструменте, использование подвижных игр исключается. Для активизации музыкально-слуховых представлений применяются музыкально-дидактические пособия, настольные и хороводные игры. Моделирование отношений звуков по высоте с помощью различных средств позволяет развивать способность музыкально-слуховых представлений, связывая воедино слуховые, зрительные и двигательные представления детей.

Для развития чувства ритма - способности активно (двигательно) переживать музыку, ощущать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить используют музыкально-дидактические игры, связанные с воспроизведением ритмического рисунка мелодии в хлопках, на музыкальных инструментах и передачей смены характера музыки с помощью движений. Так как чувство ритма наряду с ладовым чувством образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку, для передачи ритма и характера музыки в движениях применяются все виды игр (настольные, подвижные, хороводные). Подвижные игры могут быть и сюжетными, и несюжетными. Большими возможностями в развитии способности чувства ритма обладают творческие игры, в которых ребенок воссоздает определенный образ персонажа или свободно комбинирует известные ему движения, передавая характер и ритм музыки, меняющиеся на протяжении музыкального произведения. Таким образом, музыкально-дидактические игры соединяют в себе различное сочетание методов музыкального воспитания. Их применение должно быть обусловлено четкой постановкой задачи, решение которой преследует педагог. Если та или иная способность недостаточно развита, педагог имеет возможность варьировать задания, направленные на развитие именно этой способности. Образная, игровая форма, применение разнообразных упражнений позволяют поддерживать у детей интерес к деятельности, осуществлять ее более успешно. Применение игр для развития тембрового и динамического слуха не всегда бывает оправданным, так как дети обычно легко различают тембр и динамику и без регулярных упражнений. Развитие же звуковысотного слуха (музыкально-слуховых представлений)

требует постоянной работы с детьми: от первоначального различения звуков по высоте к последующему осознанию направления движения мелодии и ее воспроизведению (голосом и на музыкальных инструментах).

Рассмотрим самые распространенные игровые приемы, используемые на уроках музыки.

1. Пение и хлопки.

Содержание приема: первая половина класса поет одну мелодию, а другая, отстав на один - два такта, должна отхлопывать ритм песни в ладоши. Таким образом, создаётся своеобразный ритмический аккомпанемент. Это
способствует развитию распределённого внимания и увлекает учащихся.

2. Учитель и ученики.

Содержание приема: сначала несколько тактов поёт учитель, а затем мотив подхватывают учащиеся. При этом можно показывать учащимся вступление можно самыми различными способами: дирижерский жест, внезапное прекращения пения, громкий аккорд фортепиано, хлопок и т.д. Этот прием направлен на улучшение внимания учащихся, улучшает певческую интонацию, побуждает интерес к процессу работы над песней.

3. Эхо.

Содержание приема: учитель под собственный аккомпанемент импровизирует мелодические попевки различного настроения, лада и метроритма. При этом мелодия импровизируется так, что после одного- двух тактов, пропетых учителем, его мелодию сразу же, как эхо, должны повторить ученики. Обычно учитель поёт два такта и, не прекращая аккомпанемента, дает учащимся возможность повторить то, что только что было им пропето. Затем импровизирует очередные два такта, которые следом за ним повторяют учащиеся, и т.д. вплоть до протяжного заключительного звука, обозначающего окончание этой эхо-импровизации.

4. Узнать песню по ритму.

Содержание приема: учитель (сам, или поручив сделать это ученику) отхлопывает ритм одной из песен, разученных в классе. По ритму учащиеся пытаются определить, какая это песня.

5. Ритмический аккомпанемент.

Содержание приема: предварительно класс должен разделиться на две группы, одна группа при этом должна исполнять песню, а другая негромко отхлопывать определённую ритмическую фигуру. Для данного приема хорошо подходят песни маршевого и плясового характера («Давор и аккордеон», «Тихий марш»).

6. Ритмическое эхо.

Содержание приема: учитель отхлопывает различные ритмические фигуры. Учащиеся, прослушав их, повторяют эти фигуры всем классом. Иногда задание можно усложнить: не делая пауз, учитель отхлопывает ритмические фигуры, а учащиеся повторяют их, отставая на один такт, каноном. Трудность, как мы видим, заключается в том, чтобы, отхлопывая услышанную фигуру, одновременно воспринимать звучащую дальше, для того чтобы в нужное время прохлопать и её. Неожиданный эффект этого задания заключается в том, что оно значительно облегчает последующую работу над канонами и хоровым многоголосием. (Алиев, 2000).

Рассмотрим более подробную характеристику музыкально-ритмических движений. Музыкально-ритмические движения обеспечивают разностороннее музыкальное развитие детей: у них развивается музыкальность, творческие способности, формируются навыки коллективных действий. Воспитательное значение движений под музыку проявляется и в том, что они активизируют чувство ритма, способствуют углубленному освоению музыкального материала урока. С помощью движений школьники передают характерные особенности произведения. Однако из-за ограниченности времени и, как правило, отсутствия специального помещения движениям на уроках музыки отводится незначительное место, используются лишь их отдельные элементы.

В основе музыкально-ритмической деятельности лежит моторно-пластическая проработка музыкального материала. Она способствует усилению эмоционального воздействия музыки, развитию представлений о средствах музыкальной выразительности, элементах музыкальной речи; движения под музыку помогают прослеживать развитие музыкального образа. Все это достигается благодаря приобретенным навыкам и умениям согласовывать движения с музыкой, ее характером, настроением.

Музыкально-ритмическую деятельность младших школьников целесообразно планировать следующим образом.

В I классе деятельность учителя должна быть направлена, прежде всего, на активизацию дошкольного опыта детей, а также освоение движений:

а) танцевальных (дробный шаг, на материале русской народной песни «Ах вы, сени» в обраб. Н. Метлова; мелкие поскоки на материале «Экос- сеза» Л. Бетховена; притопы, кружение на месте);

б) физкультурных (бодрый шаг, перестроения, мелкий бег). Первоклассники импровизируют движения, например под музыку «Клоунов» Д. Кабалевского.

Затем педагог все больше уделяет внимания выразительности исполнения движений, тому, чтобы дети осознали их связь с музыкой, формированию умений

использовать уже знакомые элементы движений в музыкальных играх. Импровизируя, ребята должны чутко реагировать на изменения характера и средств музыкальной выразительности, подчеркивать движением особенности фразировки и т.д.

Закрепление представлений об элементах музыкальной речи, средствах выразительности происходит в творческих заданиях, связанных с импровизацией и драматизацией песен, пьес для слушания.

Продумывая организацию музыкально-ритмических движений на уроке музыки в I классе, необходимо главное место отводить играм. Они активизируют заинтересованное отношение к музыке, способствуют восприятию музыкальных образов.

Во II классе музыкально-ритмическая деятельность учащихся на уроке направлена на закрепление приобретенных ранее навыков выразительного движения и освоение более сложных, на формирование умения творчески использовать знакомые движения в плясках. Опыт, приобретенный ребятами при выполнении маршевых и танцевальных движений, способствует формированию представлений о пульсации сильных и слабых долей в музыке, соотношении двух ритмических единиц, а также освоению нотной записи. Например, ритмический рисунок дробного шага ребята прохлопывают, анализируют и фиксируют в нотной записи.

В III классе уже имеющийся у учеников опыт реагировать сменой движения на изменение частей, музыкальных фраз используется в процессе формирования у них представлений о принципах развития музыки и построения музыкальных форм. Умение выделить характерную ритмическую интонацию танца, песни, марша, расшифровать ее с помощью слоговых обозначений длительностей («ти» и «та» и др.), изобразить в нотной записи помогает усвоению понятия о музыкальной интонации.

В IV классе широко используется импровизация и драматизация фольклорно-песенного материала при формировании представлений об особенностях народной музыки, в частности ее вариативной основе. Учащиеся IV класса знакомятся с характерными движениями национальных танцев. Осознание своеобразия их па, ритмических интонаций помогает осмыслить особенности музыкального языка отдельных национальностей. Говоря о музыкально-ритмических движениях, важно подчеркнуть, что они не могут рассматриваться вне взаимосвязи со всеми элементами урока, вне его темы. Приводимые примеры работы с песнями «Как на тоненький ледок», «Ой, новое, нешинованное колесо» и музыкальными пьесами «Камаринская», «Марш деревянных солдатиков» П. Чайковского, «Полька» М. Глинки показывают, что в практике между пением, движением, слушанием, игрой на инструментах устанавливаются вариативные связи. Они необходимы для реализации современных требований к уроку. Задания, связанные с использованием

движений, направлены на углубленное освоение музыкального материала. На начальном этапе музыкального воспитания упражнения связаны с формированием у учащихся конкретных музыкальных представлений и применяются в форме игры.

В музыкальных играх дети сначала учатся двигаться в помещении, реагировать на условные музыкальные сигналы, различать звуки по высоте, громкости, отличать тембры простейших музыкальных инструментов. Например, под равномерный бой барабана они бегают по залу, под удар маленького треугольника останавливаются. Очень важно приучить детей бегать легко, заполнять всю площадь и менять направление с любого места при равномерном движении. Во время игры учитель изменяет интервалы между ударами, например треугольника. Это активизирует слуховое внимание учащихся, закрепляет у них реакцию на тембр инструмента. Например, на удар ксилофона сесть, а на звук маракас стоять на одной ноге; на низкий звук согнуться в поклоне, а на высокий — встать на пальчики. Если педагог ставит задачу закрепить представления о динамике, то ученикам можно предложить такие условные сигналы: на сильные удары идти, «как медведь», а на тихие, легкие — на носках, взмахивая руками, «как воробей крылышками».

В играх учитель должен следить за тем, чтобы движения были ритмичными, осанка ребят – правильной. Важно стремиться придать игре радостный характер, вносить в нее различные изменения. Если в одном случае дети бегали под музыку с ритмическим сопровождением барабана, то в другом целесообразнее чередовать легкий бег на носках с ходьбой или различными шагами. Музыку для таких упражнений педагог выбирает по своему усмотрению, но в соответствии с программным материалом по предмету.

Развитие музыкальных способностей является одной из главных задач музыкального воспитания детей. В целях более продуктивного развития музыкальных способностей важно составить правильную программу, применить соответствующие методы. Для детей младшего школьного возраста особенно эффективным является использование игровых методов, поскольку именно таким образом уроки музыки становятся наиболее интересными и эмоционально-насыщенными. В процессе преподавания уроков музыки важно осуществлять контроль за развитием музыкальных способностей. Для этого необходимо периодически проводить диагностические исследования с целью выявления уровня развития способностей и существующих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования (часть 1) : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. — 336 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М.: Гуман. изд. Центр «Владос», 2000. – 335 с.
3. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 219 с.
4. Агеева С.А. Развитие гармонического слуха у младших школьников: Метод. пособие. – Могилев: МГУ, 2003. – 60 с.
5. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1990. — 207 с.
6. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. Пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 116 с.
7. Бекетова Н.А. Рисую музыку с большим желаньем (о влиянии изобразительного искусства на музыкальное развитие ребенка) // Актуальные вопросы развития образовательной области "Технология". – 2014. – № 1. – С. 13-18.
8. Бочкарёва А.А. Интерактивные технологии развития познавательной активности младших школьников на уроках фортепиано // Культурная жизнь Юга России. – 2014. – № 53. – С. 57-59.
9. Бутырина С.В. Эмоциональная среда на уроке музыки в школе как условие формирования интереса к предмету //Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 22-25.
10. Гришанович Н.Н. Музыка в школе. Метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих среднее образование. М.: Изд-во Юнипресс, 2006. – 376с.
11. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе . Пособие для учителя. – М.: Академия, 1998. — 240 с.
12. Жорняк Б.Е. Развитие творческого мышления учащихся начальных классов на уроках музыкального искусства //Педагогика и современность. – 2014. – № 1-1. – С. 125.