Г Одинцово МО

Педагогическая разработка на тему:

«Формирование основ музыкального вкуса и способностей школьников на уроках музыки. »

Выполнила учитель музыки ГБОУ МО Одинцовский «Десятый лицей »

Сергейчик Ольга Владимировна

2024

Введение

Актуальность. В современном мире все более ощутимым становится противоречие между быстрым техническим прогрессом и недостаточным развитием гуманитарной сферы. Кризис духовности, приводящий ко многим негативным последствиям социально-политического и экономического характера, коренится в недостатках системы образования. Все ускоряющееся развитие науки и техники, всеобщая компьютеризация ведут к активному развитию рационально-логического мышления в ущерб формированию музыкальной культуры. Поэтому творческое начало индивидуально. Традиционное общественное мнение считает наукоемкие предметы наиболее важными, первостепенными дисциплинами, необходимыми детям. При этом дисциплины эстетического цикла, такие как музыка, хореография, рисование, остаются на втором плане. Данные предметы рассматриваются как развлекательные, дополняющие основной цикл. В то же время в раннем возрасте должно доминировать именно образное мышление, недооценка которого наносит определенный ущерб гармоническому развитию личности.

Базовая культура человека, фундамент всех видов мышления закладывается в младшем школьном возрасте. Именно тогда формируются основы эстетического воспитания, так как в этот период мозг и весь организм человека наиболее восприимчивы к новому. Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста стимулирует раннее творческое развитие, гармонизует растущего человека, помогает развивать психологические функции и личностные качества.

Данная работа посвящена проблеме музыкально-ритмического воспитания школьников. Чувство музыкального ритма - это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Цель исследования. Теоретически обосновать и практически проверить пути развития чувства ритма как условия формирования музыкальной культуры младших школьников.

Объект исследования. Формирование музыкальной культуры младших школьников.

Предмет исследования. Развитие чувства ритма в процессе формирования музыкальной культуры младших школьников.

**Задачами исследования являются:**

1. Рассмотреть содержание понятия «Чувство ритма» и определить пути его развития применительно к процессу формирования музыкальной культуры младших школьников.
2. Разработать и проводить процесс развития чувства ритма как условия формирования музыкальной культуры младших школьников. Научно-теоретическая основа работы. Проблемам, связанным с

творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания в педагогике традиционно уделяется значительное внимание. В основе педагогических исследований развития младшего школьного возраста лежат работы известных отечественных психологов: Л.А.Венгера, Л.С. Выготского, Л.В.Занкова, А.В.Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Н. Люблинской, С. Л.

Новоселовой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других.

В разработку проблем педагогики младшего школьного возраста внесли весомый вклад педагоги Н.А.Ансарина, К.Д.Губерт, М.И. Кистяковская, М.М.Кольцова, Н.М.Кононова, М.И.Лисина, М.Г.Рысс, Р.Г. Сорочек, З.В.Уварова, Н.М.Щелованов и другие.

В психолого-педагогической литературе изучаются компоненты музыкальной культуры, определяются критерии и уровни сформированности, пути развития у индивидов различных возрастных групп. Подходы к решению проблемы предлагают: Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Л.В.Горюнова, Р.И.Грубер, Т.С. Зиновьева, Е.Д.Критская, Р.А.Тельчарова, Л.В.Школяр.

Перспективность направления музыкально-педагогических

исследований в сфере музыкальной культуры требует своей дальнейшей разработки. Особенно актуальным представляется изучение музыкальной культуры детей младшего школьного возраста, так как с психолого­педагогических позиций этот период является наиболее важным в формировании структуры личности и ее культуры.

.

Формирование основ музыкального вкуса и способностей школьников на уроках музыки.

Одна из самых главных основ это ритм - имеет немаловажное значение в жизни человека. Истоки ритма просматриваются в качестве объединяющего начала еще в

первобытнообщинном строе. Барабанная дробь или удары там-тама оповещали соплеменников о том или ином событии в жизни племени. Под удары деревянных палочек или барабанный бой воины собирались на воинствующие танцы перед охотой и радостные танцы после успешной охоты, ритуальные танцы шамана и обрядовые свадебные танцы - все это послужило развитию homo sapiens - «человека разумного». Ритм сопровождает человека всю жизнь - биение сердца, капли дождя, тиканье часов и, наконец, музыка.

Музыка, а в ее основу заложен ритм, действительно, является одним из самых выразительных средств общения между людьми и их единения. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки и доступно всем от мала до велика. С давних пор музыка используется как лечебный фактор. Интерес к музыкотерапии врачей и психологов, которые на основе собственных опытов узнали терапевтическую ценность музыки, постоянно растет.

В.М. Бехтерев считал, что с помощью музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы человека, умерить слишком возбужденные темпераменты и растормозить заторможенных детей, урегулировать неправильные и лишние движения.1 Не только Бехтерев, но и другие ученные отмечали благотворное влияние музыки. Она лежит в основе ритмики, которая в современном мире является серьезной музыкально-педагогической дисциплиной. Основоположником ритмики, которая получила широкое признание в начале XX века, считается выдающийся швейцарский музыкант-педагог, композитор, пианист и дирижер, профессор Женевской консерватории Э.Ж. Далькроз. Назначение своей системы Далькроз сформировал так: «Цель ритмики - подвести ее последователей к тому, чтобы они могли сказать к концу своих занятий - не столько «Я знаю», сколько «Я ощущаю», и, прежде всего создавать у них непреодолимые желания выражать себя, что можно делать после развития их эмоциональных способностей и их творческого воображения».1

Психологические особенности появления музыкальных способностей- чувства ритма у школьников

В музыкальной практике под чувством ритма подразумевается обычно способность, лежащая в основе проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием, воспроизведением и изображением временных отношений в музыке. Для того чтобы отграничить чувство ритма от музыкального слуха, такого определения, пожалуй, достаточно; восприятия и воспроизведения звуко-высотных отношений отходят в область музыкального слуха, восприятие и воспроизведение временных отношений относят к чувству ритма. Но если поставить себе целью разобраться в психологической природе музыкально-ритмического чувства, довольствоваться этим определением уже нельзя. Необходимо, хотя бы в общей форме, ответить на вопрос, какие именно временные отношения имеются в виду, когда речь идет о чувстве ритма.

Слово «ритм» имеет очень широкое распространение и применяется по отношению к самым разнообразным случаям. Говорят о стихотворном ритме, о ритме прозы, о ритме спектакля; мало того, говорят о ритме сердца, дыхания и других органических процессов; говорят даже о ритме по отношению к смене времен года, дня и ночи.

Чаще всего понятие ритма связывается с особенностями чередования явлений во времени, но говорят и о «пространственном ритме». Ритм, как всеобъемлющее понятие характеризуется только одним весьма

неопределенным признаком: временной или пространственный порядок предметов, явлений, процессов.

Ритм есть некоторая определенная организация процесса во времени. Но, какая же именно? Ритмическим мы не назовем непрерывное движение или изменение, протекающее совершенно равномерно, как струя вытекающей жидкости. Мы не назовем ритмическим и прерывистый ряд, состоящий из совершенно одинаковых раздражений, разделенных одинаковыми промежутками времени. Равномерно падающие капли воды еще не образуют ритма. Стук метронома сам по себе еще не является ритмичным. Ритмическое движение может включать периодическое повторение, однако периодическое повторение само по себе еще не создает ритма. Ритм предполагает в качестве необходимого условия другую группировку следующих друг за другом раздражений, некоторое расчленение временного ряда. О ритме можно начать говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражений расчленяется на определенные группы, причем группы эти могут быть одинаковыми или неодинаковыми.

Однако не всякая группировка и расчленение временного ряда образуют ритм. Обязательным условием ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще является наличие акцентов, т.е. более сильных или выделяющихся в каком-либо другом отношении раздражений. Без акцентов нет ритма.[[1]](#footnote-1)

Эта мысль неоднократно высказывалась в психологической литературе, и не раз давались экспериментальные доказательства ее.

Вот примеры формулировок тех результатов, к которым приходили авторы исследований, посвященных психологии ритма. Мак-Даугал: «Элементарным условием феномена ритма является периодическая акцентуация в слуховой последовательности, протекающей при

специфических временных отношениях».[[2]](#footnote-2)

Таким образом, мы приходим к определению ритма, как закономерного расчленения временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том и другом отношении раздражений, т.е. акцентов. Возможно, что для целей музыкально­теоретического анализа такое разделение понятий целесообразно, но в психологическом анализе его провести нельзя. Поэтому, говоря о ритме, мы всегда будем иметь в виду метроритм.

Известно, что субъективная акцентировка может возникать и при восприятии последовательности объективно совершенных одинаковых раздражений; происходит это в тех случаях, когда такая последовательность «воспринимается ритмически». Слушая стук метронома, большинство людей совершенно непроизвольно воспринимает его как последовательность двух- или трехдольных тактов, как раз-два, раз-два и т.д. или раз-два-три, раз-два- три и т.д., т.е. расчленяет последовательность одинаковых звуков на группы, выделяя отдельные звуки как более громкие, акцентируя их. Экспериментальные исследования показывают, что, как только произошло такого рода «субъективное ритмизирование» возникает совершенно своеобразное «переживание ритма». Это явление имеет место, если скорость ударов метронома не выходит за определенные пределы, если она не слишком мала и не слишком велика. Но фактически дело обстоит так, что в период первоначального развития чувства ритма, т.е. в период, оказывающий иногда решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика, последний имеет дело почти исключительно с медленными ритмами.

В музыкальной педагогике очень распространено убеждение в том, что чувство ритма мало поддается воспитанию. Большинство педагогов склонно в этом отношении проводить различие между музыкальным слухом и чувством ритма, считая, что последнее развивается гораздо труднее, чем музыкальный слух. Это широко распространенное мнение нашло отражение в книге Баренбойма, где написано: «В то время, как развитие чувства музыкального ритма, как показали и психологические опыты, и педагогическая практика, чрезвычайно ограничено в своих пределах, музыкальный слух поддается почти безграничному совершенствованию».[[3]](#footnote-3)

Широкое распространение среди педагогов пессимистического взгляда на возможность воспитания музыкально-ритмического чувства, несомненно, имеет какое-то основание. Очевидно, искать его надо в особенностях тех педагогических приемов, которые обычно применяются для ритмического воспитания музыканта. Положение: «развитие чувства ритма ограничено в своих пределах» надо заменить другим: «развитие чувства ритма для современной музыкальной педагогики представляет исключительно трудную задачу». Центральный вопрос заключается в соотношении между непосредственным переживанием ритма и применением тех или других «опосредствующих» приемов, важнейшим из которых является арифметический расчет, лежащий в основе нотной записи ритма.[[4]](#footnote-4)

Воспринять и воспроизвести музыкальный ритм можно только на основе чувства ритма, т.е. на основе эмоционального критерия, опирающегося на моторику. Арифметический расчет, как и другие опосредствующие приемы, может играть при этом лишь вспомогательную роль. Эксперименты Меймана показали, что опытные пианисты в условиях, когда они не могут опираться на чувство музыкального ритма, совершенно неудовлетворительно решают такие элементарные задачи, как воспроизведение интервалов вдвое, втрое и вчетверо короче заданного. Но ведь это простейшая ритмическая задача, без которой не может обойтись никакое исполнение музыки. И оказывается, что даже ее нельзя хорошо решить на основе арифметического расчета. Вопрос ритмического совершенства исполнения с количественной точки зрения есть вопрос об исполнении с точностью до сотых и тысячных долей секунды. Но такая точность никак не может быть достигнута путем арифметического расчета

или каким-нибудь другим интеллектуальным путем.

Основания для интеллектуального решения музыкально-ритмической задачи содержатся в нотной записи. Каковы же эти основания? Во-первых, арифметические соотношения длительностей отдельных нот: все четверти равны друг другу, восьмая вдвое короче четверти, шестнадцатая вдвое короче другой и т.д. Как мы знаем, устанавливать такие соотношения без помощи чувства музыкального ритма можно только очень приблизительно, что для художественного исполнения не имеет никакой цены. Во-вторых, указания, предлагающие нарушить обозначенные арифметические соотношения, форматы, ускорения, замедления и т.д. Эти указания в их понятийном выражении настолько общи, что не могут быть ключом к решению задачи. Замедление может иметь самые разные степени и может быть осуществлено тысячью различных способов. Надпись «ritrdando» («замедляя») является типичным примером опосредствующего приема в области музыкального ритма. Какой музыкант усомнится в ценности и нужности таких надписей? И в то же время, великий музыкант должен согласиться с тем, что они не могут служить единственной опорой при подлинно ритмичном исполнении. Можно точно выполнить указания такой надписи, т.е. сделать замедление и сделать его именно там, где указано, и все же исполнение будет с ритмической стороны безобразным. Это указание является ценнейшим вспомогательным средством, но оно еще не решает ритмической задачи. Оно только показывает, в каком направлении надо искать решения. Само же решение может быть осуществлено только на основе подлинного чувства ритма.

Зачем нужен такого рода дирижерский счет? Потребность в нем вызывается моторной природой ритмического чувства. Одной исполнительской моторики не всегда достаточно, чтобы вести ритмическую линию; на помощь ей и приходит счетная моторика. Потребность в «дирижерском счете» может иметь место и в процессе самого исполнения. Как справедливо замечает Шапов, «неритмичность исполнения может зависеть как от неумения ясно представить себе ритмический рисунок, так и от неумения подчинить сознанию и нужным образом скоординировать движения частей руки».[[5]](#footnote-5) Такой ученик, - а почти всякий ученик иногда оказывается «таким», - чтобы твердо вести ритмическую линию, должен неизбежно прибегнуть к «самодирижированию», найти себе какую-нибудь моторную опору, отмечающую ритмические вехи движения, по которой могла бы равняться его исполнительская моторика.

Конечно, такое внешнее дирижирование постепенно должно заменяться внутренним, той внутренней пульсацией. Мало окрепшее же чувство ритма нуждается во внешней двигательной опоре. Такую опору и дает «дирижерский счет». «Дирижерский счет» - опора для чувства ритма. Без применения его в том или другом виде едва ли возможно вести успешную работу по воспитанию музыкально-ритмического чувства. «Арифметический счет» - замена ритмического критерия другим. Применение его, как правило, является вредным для ритмического развития. «Дирижерский счет» помогает воспроизвести музыкальный ритм, который ученик так или иначе «знает», «представляет», «чувствует».[[6]](#footnote-6)

Ученик, не имеющий предваряющих звуковысотных представлений, по крайней мере, в результате своего исполнения услышит нужное звуковысотное движение. Но ученик, не имеющий предваряющего чувства ритма, и в результате своего исполнения не может услышать никакого ритма. Наоборот, он будет слышать нечто совершенно чуждое ритму и притом, вполне возможно, принимать именно это за подлинный музыкальный ритм.

Одного этого обстоятельства было бы достаточно, чтобы понять, почему задача развития музыкально-ритмического чувства представляет такие большие педагогические трудности и почему могла создаться легенда о невоспитуемости ритмического чувства.

Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно

(двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний. В раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слышание музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими ритм музыки. Оно лежит в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хода музыкального движения.

а) Ритм и моторика.

Чувство ритма в основе своей имеет моторную природу. Об этом говорят все фундаментальные экспериментально-психологические исследования, посвященные чувству ритма, даже и принадлежащие тем авторам, которые в своих теоретических высказываниях были прямыми противниками моторных теорий ритмического чувства. Восприятие ритма обычно включает те или другие двигательные реакции. Это могут быть видимые движения головы, руки, ноги или качание всем телом, или, наиболее часто, не проявляющиеся вовне «зачаточные» движения: голосового, речевого и дыхательного аппарата, мышц конечностей, глубоко лежащих мышц грудной клетки и брюшной полости. Восприятие ритма никогда не бывает только слуховым; оно всегда является процессом слухо­двигательным.1

Большинство людей не сознает этих двигательных реакций, пока внимание не будет специально обращено на них. Попытки подавить моторные реакции или приводят к возникновению таких же реакций в других органах, или влекут за собой прекращение ритмического переживания.

Переживание ритма по самому существу своему активно. Нельзя просто «слышать ритм». Слушать только тогда переживает ритм, когда он его «сопроизводит», «соделывает». Все сказанное особенно проявляется по отношению к восприятию ритмического акцента. С психологической стороны ритмический акцент выражается в своеобразном переживании активности, «чувства деятельности», чего-то «энергического», «напряженного», своего рода «внутреннего толчка», причем переживание это связано с более сильными двигательными реакциями.1

Исходя из этих положений можно сказать, что музыкально­ритмическое чувство должно, прежде всего, проявляться в том, что восприятие музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими временной ход музыкального движения, или, говоря другими словами, что восприятие музыки имеет активный, слухо-моторный характер. Нигде, может быть, нельзя так наглядно показать «активную» природу ритмического акцента как на примере восприятия синкопического ритма. В основе характерного впечатления синкопы лежит интерференция, столкновение двух акцентов: одного, падающего на сильную долю такта, и другого, падающего на слабую долю. Первый является «внутренним», которому не соответствует никакой объективный акцент: при синкопе на сильную долю такта приходится или слабое, не акцентированное звучание или отсутствие звучания. Второй является «объективным акцентом». Впечатление синкопы возникает только при наличии двух условий:

1. если предшествующее ритмическое движение вынуждает слушателя делать внутренний акцент на сильной доле такта;
2. объективный акцент на слабой доле такта будет не просто «более сильным звуком», а подлинным ритмическим акцентом, вызывающим у слушателя «внутренний толчок».

Столкновение этих двух «внутренних толчков» - одного, вызываемого объективными особенностями предшествующего ритмического движения, и другого, вызываемого объективными особенностями ритмического движения внутри данного такта, - и создает переживание синкопы. Если же не будет налицо двух «внутренних акцентов», слушатель воспримет не синкопу, а «сдвиг тактовой черты» или просто нечто ритмически неоформленное.

Конечно, было бы ошибочным сводить чувство ритма к двигательным реакциям. Движения, как таковые, не образуют еще ритмического переживания. Речь идет лишь о том, что двигательные мотивы являются органическим компонентом восприятия ритма, а не внешним по отношению к последнему явлениями, лишь «сопутствующими» ему в отдельных случаях.

Восприятие ритма с психологической стороны представляет особенный интерес именно потому, что в нем с чрезвычайной яркостью обнаруживается, во-первых, что восприятие не «чистодуховный процесс» и, во-вторых, что оно есть процесс активно-действенный. Восприятие музыки нередко понимается как наиболее яркий пример «чистого восприятия». Но музыка без ритма не существует: всякое полноценное восприятие музыки есть

ритмическое восприятие. Следовательно, всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и «соделывание»; причем, это «соделывание» не является чисто психологическим актом, а включает весьма разнообразные «теменные» явления, прежде всего, движения. Вследствие этого восприятия музыки никогда не является только слуховым процессом, оно всегда слуходвигательный процесс.[[7]](#footnote-7)

б) Чувство музыкального ритма.

Музыка есть выражение некоторого содержания в наиболее прямом и непосредственном смысле - эмоционального содержания. Ритм - одно из выразительных средств музыки. Следовательно, музыкальный ритм всегда является выражением некоторого эмоционального содержания.

Аналогичные положения можно было бы высказать про любые другие выразительные средства музыки: про мелодию, гармонию и т.д. Своеобразие ритма заключается в том, что он не только выразительное средство музыки.

Ритм является выразительным средством и других искусств. Мало того, ритм встречается и вне искусства, являясь, следовательно, не только художественной категорией. Поэтому наряду с понятием «музыкально ритмического чувства» выступает понятие «ритмического чувства вообще». Наряду с задачей воспитания «музыкально-ритмического чувства» возникает задача воспитания «чувства ритма вообще» и не может не стать вопрос о том, в каком отношении друг к другу находятся эти задачи.

Проблема воспитания музыкально-ритмического чувства тем самым усложняется. Возникает соблазн выделить ритмический момент из музыкальной ткани и добиваться адекватного восприятия и воспроизведения его, как такового, вне музыки, а когда эта задача будет решена, присоединить к ритму музыку, заполнить музыкально-ритмические формулы. В более широкой постановке это значит: задачу воспитания музыкально­

ритмического чувства свести к задаче воспитать «чувство ритма вообще» и применить результаты этого воспитания к музыке. Проблема ритма в музыкальном исполнении - это, если переводить ее в числовое выражение, проблема сотых и тысячных долей секунды. Можно сказать еще острее: отклонения от истины на сотую долю секунды часто бывают гораздо более тяжелыми нарушениями ритма, чем отклонения на целые секунды. В ритмической стороне музыкального исполнения особенно ярко сказывается тот издавна известный факт, что искусство не терпит ничего приблизительного, и что вопрос художественного совершенства - это вопрос того «чуть-чуть», о котором не раз говорили великие мастера искусства.[[8]](#footnote-8)

Что является критерием при решении музыкально-ритмических задач? Прежде всего, чувство музыкального ритма, т.е. критерий эмоциональный. Ритм в музыке является выражением эмоционального содержания. Данное ритмическое движение отличается от всякого другого тем, что оно и только оно имеет «вот такую-то» совершенно определенную выразительность. Всякое другое ритмическое движение, отличающееся хотя бы на ничтожные доли секунды, будет «совсем другим», качественно отличным, потому что оно уже не имеет этой выразительности. Вот в чем заключается то «совершенно исключительное вспомогательное средство для оценки времени», которым владеет музыкант.

Нельзя думать, что музыкально-ритмическая задача - это задача на установление временных соотношений, или задача на «ритм вообще», лишь усложненная наличием музыки. С психологической стороны эти задачи качественно различные, они решаются на основе различных критериев. Музыкально-ритмическое чувство характеризуется, как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения.

Если человек обладает музыкально-ритмическим чувством, то для него музыкально-ритмическая задача всегда будет легче формально равно трудной задаче на внемузыкальный ритм.

Чувство ритма как условие формирования музыкальной культуры и способностей у школьников.

Если исходить из того, что культура - это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то музыкальная культура - это, с одной стороны, часть общей культуры, с другой - показатель уровня этой общей культуры.

Мы говорим о музыкальной культуре того или иного общества, независимо от степени его цивилизованности. Собственную музыкальную культуру имеют народности, и даже племена, очень далекие от общего стиля жизни современного мира. Если у них есть песни и танцы, пусть даже самые примитивные музыкальные инструменты - все это вместе и будет их музыкальной культурой.

Музыкальная культура - это такой же тонкий организм, как, например, экономика. В ней все взаимосвязано. Если расстраивается одно из ее звеньев, - «болеет» вся культура. Так, например, если в городе есть филармония,

исполнитель, слушатели, но нет афиши - концертная жизнь придет в упадок.

Программа формирования музыкальной культуры младших школьников направлена на активизацию и развитие духовных сил ребенка при постижении ими богатейшего опыта музыкального искусства. Процесс обновления стратегии и тактики музыкального воспитания направлен на активизацию и развитие духовных сил ребенка, постигающего богатейший опыт музыкального искусства. В связи с этим главным критерием развития музыкальной культуры школьников выдвигается не точность познания, а глубина проникновения в музыку, содержанием которой является «выразительное и говорящее бытие» в единстве образов мира и звука.

Процесс формирования музыкальной культуры младших школьников можно охарактеризовать как процесс возникновения, углубления и выражения в музыке личностно значимого для ребенка жизненного смысла. Этот смысл определен как магистральный путь постижения музыки и жизни в их единстве. Этот путь позволяет также объединить разнообразие подходов в классных и внеклассных формах музыкального воспитания детей на единой концептуальной основе.

Многими учеными-практиками экспериментально установлено, что художественно-эстетическое развитие школьников начинается в детском саду или внешкольных центрах эстетического воспитания, где обучаются и малыши, и школьники, - естественно осуществляется преемственность в воспитании и обучении. В них закладывается фундамент систематического образования, гуманистического и целостного воспитания, эстетического отношения к миру и самому себе.[[9]](#footnote-9)

Цель уроков музыки в школе - воспитание музыкальной культуры учащихся. Понятие «музыкальная культура» довольно емкое. Оно включает: нравственно-эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности;

знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение музыкального искусства (восприятие, исполнение);

музыкальные творческие способности, определяющие успех музыкальной деятельности.

На уроках музыки учитель знакомит ребят с лучшими образцами народной музыки, произведениями русской и зарубежной классики, в том числе и современной. Именно освоение классического наследия является основой воспитания музыкальной культуры учащихся.

Разнообразная музыкальная деятельность является одним из условий всестороннего развития музыкальных способностей детей. Важнейшая задача музыкального воспитания в школе - формирование слушателей музыкальной культуры учащихся, потому что сегодняшний ученик в будущем непременно слушатель, проявляющий свои интересы. От сформулированности слушательской музыкальной культуры зависит, будет ли человек сам совершенствовать свой внутренний мир при общении с искусством или нет, воспринимая только чисто развлекательную музыку.1

Музыкальное восприятие развивается не только в процессе слушания музыки, но и в других видах музыкальной деятельности. Поэтому очень важно, чтобы учащиеся приобретали навыки и умения в области пения, ритмики, игры на детских музыкальных инструментах, осваивали азы музыкальной грамоты, способствующей осознанному, выразительному исполнению песни, плясок, игр.

Процесс формирования музыкальной культуры младших школьников связан с определенной последовательностью смены этапов в музыкальной деятельности учащихся: от восприятия явлений окружающего или

музыкальных образов - через основание личностно-значимого музыкальных образов - через осознание личностно-значимого смысла переживаний, связанных с ними, - к поиску адекватных личностно-значимых музыкальных

красок и выразительных средств для его воплощения.

Структура понятия «музыкальная культура» весьма разнообразна, в ней можно выделить множество компонентов, которые имеют различное по степени значимости содержательное наполнение. Задача не в том, чтобы выделить как можно больше компонентов, а в том, чтобы найти такие «стерни», такие составляющие, которые отражали бы самое существенное в музыкальной культуре, в динамике ее развития.

Работа по формированию основ музыкального вкуса- чувства ритма и музыкальных способностей в начальных классах Урок музыки - основная форма развития чувства ритма

Одна из основных музыкальных задач преподавателей пения в школе - развитие ритмических способностей ребенка. Ребенок, начиная с первого года своей жизни, встречается с многочисленными формами ритмических действий, и сам принимает участие в них. Он играет, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламацией стихов, пением песен. Во всем этом ребенок проявляет свои ритмические склонности и развивает ритмические способности. Играющий ребенок бессознательно использует основные ритмические величины (четверти, восьмые). Педагог музыки может хорошо использовать ритмичность детей и построить на этой основе уже сознательную музыкальную работу. Во время занятий по развитию у детей чувства ритма никоим образом нельзя создавать для них больших трудностей. Следует помнить, что было легко для ребенка в процессе игры, то и позднее на занятиях не будет для него трудным. Мы должны стремиться к тому, чтобы наши ученики выполняли ритмические задания охотно, и образность восприятия ритма в играх сохранилась бы и при обучении.

Занятия надо начинать на основе того музыкального репертуара, который дети знают, с декламации и народных детских песен. Вначале у детей закрепляется понятие об основных ритмических величинах: о четверти, восьмой, половине. Постепенно продвигаясь вперед, связывается ощущение этих длительностей с их названием и изображением, т.е. с нотами.

При ознакомлении детей с новым ритмическим материалом важно использовать наглядность, понятную ребенку. Объяснение должно быть простым, ясным, чтобы весь коллектив мог овладеть новыми знаниями. В песенном репертуаре и специальных упражнениях надо избегать таких ритмических трудностей, которые не были достаточно подготовлены. Развитие ритмического чувства способствует заинтересованности детей, успешное выполнение заданий. Опора учителя только на лучших учащихся может вызвать торможение в музыкальном развитии класса.

Для развития чувства метра (равного биения) можно использовать всякое равномерное движение: хождение под песню, под инструментальную музыку, подражательные движения, которые ребенок делает во время игры («кошение», «кование» и др.). Выбрав известную детскую песню, которую ученики поют хором, можно выделить 6-8 детей, которые составляя маленький круг, равномерно движутся под музыку. В течение урока маленькая группа меняется. Педагог показывает начало движения и помогает сохранению правильного шага, т.е. равномерного ритма. В процессе исполнения инструментальных произведений учитель подводит детей к пониманию темпа, к ощущению ударений. Ученики обычно хорошо ощущают акценты и отмечают их более сильным движением.

Дети с большой радостью выполняют ритмические задания, связанные с несложными инструментальными произведениями. Например, одна группа выполняет ритмический рисунок верхнего, другая - нижнего. В качестве такого музыкального репертуара могут быть использованы многие пьесы и сборники «Детям Беллы Бартока». Естественно, что ритмическая игра может занимать не более 5-10 минут, но на следующих уроках песни и пьесы, связанные с ритмическими заданиями, повторяются. При помощи таких простых игровых приемов постепенно дети подготавливаются к более сложным явлениям ритма.[[10]](#footnote-10)

В некоторых песнях и инструментальных пьесах моторного игрового характера ритм воспринимается ребенком ярче, чем мелодия или гармония. Музыка такого характера дает возможность ребенку двигаться самым разным образом - танцевать, прыгать и т.д. Для сознания нового ритмического материала огромную роль играет движение ребенка. И, напротив, обучение ритмическим величинам только путем абстрактных объяснений наносит ущерб музыкальному развитию детей. Одной из важнейших задач музыкального воспитания является развитие у детей внутреннего слуха. Эта работа начинается не только тогда, когда ученики уже знают ритмические величины, их названия, нотные знаки, а гораздо раньше. Обычно выбираются известные простые мелодии.

Ученики поют несколько раз один из музыкальных примеров, двигаясь в маленьких кружках или делая равномерные движения. Когда это задание выполняется хорошо, предлагается детям прохлопать ритм исполняемой мелодии. Затем, обращая внимание только на ритм, продолжая «безмолвное пение» (учитель может аккомпанировать на инструменте, а учащиеся не поют, а только выполняют ритм).

Осознание ритмических величин - эта работа может начинаться тогда, когда ученики хорошо различают длительности - четверти и восьмые. Кроме «безмолвного пения», хорошо использовать музыкальные загадки. Учащиеся прохлопывают или отстукивают ритмические фразы. После этого учитель выполняет сам один из ритмов, а ученики, мысленно пропевая мелодию, должны догадаться, какой пример он исполнил. Можно сделать и наоборот, педагог называет известные детям слова песни, а они, мысленно напевая, прохлопывают ритм.[[11]](#footnote-11)

Длительность (Утверждается детям в изображении и в обозначении слогом «та». Наименование «та» полезно потому, что в дальнейшем проводятся упражнения в различных ритмических соотношениях, и дети выполняют их, называя эти слоги, условно обозначаемые как «ритмическое слово». Ученики скоро привыкают к тому, что у каждой длительности есть

два наименования: «ритмическое слово» («та») и «настоящее имя»

(четверть).

Следующие задачи - дать понятие четверти в ее соотношении с другими длительностями.

Длительность восьмая также уже встречалась в песнях, усвоенных по слуху. Ученики выполняли ритмические комбинации четвертей с восьмыми еще без введения их «имен». Когда дети приходят к осознанию величины восьмая вводится ее обозначение в запись, одновременно дается ее обозначение «ритмическим словом» - «ти-ти». Таким образом, дети называют длительности «настоящим именем» (восьмые) и «ритмическим словом» («ти-ти»). Вначале новая длительность восьмая появляется в музыкальном материале только как пара, соответствующая одной четверти: «ти-ти» = «та».

Ученики познакомились с основными ритмами народных детских песен и достаточно упражнялись в их воспроизведении, начинается работа над другими ритмическими заданиями в 4-8 тактов. Для ощущения и осознания четвертной паузы также используются известные песни. Естественно, что осознание паузы только в пении недостаточно, следует ритмическую фигуру с паузой прохлопать. В качестве примера берется самая известная песня:

1. Ученики много раз поют эту мелодию и одновременно прохлопывают длительности, шагают четвертями или делают другие равномерные движения.
2. После вопросов учителя дети устанавливают, что они шагали четвертями, а на четвертом шаге они не пели.
3. Ученики еще раз поют эту мелодию, но теперь во время паузы вместо шага они немного склоняются вперед (безмолвное движение). Если ритм выполняли не шагом, а хлопками, то во время паузы ученики хлопают «безмолвно».
4. Объяснение ученикам, что «тихое» движение продолжалось во время одного шага (или хлопка) и обозначало паузу, равную четверти («та»).

Желательно, чтобы во время занятий на доске было изображение длительностей и пауз. Когда ученики произносят под музыку ритмические слова, они могут сказать и слово «пауза», но позже это не нужно, во время паузы они будут слушать тишину. Добиваясь, чтобы ученики сознательно овладевали материалом, нельзя забывать, что на этой ступени подражание имеет очень важную роль, что нельзя требовать от каждого ученика целиком сознательной работы. Интересным приемом является использование вопросов-ответов: педагог задает «ритмический вопрос», ученики

коллективно ищут «ритмический ответ» (позже можно и наоборот). Ученики под руководством педагога исправляют свои ритмические импровизации. Первую и вторую часть ритмического ряда (вопрос-ответ) хорошо давать на инструментах различного тембра.

Объяснение последующих длительностей и соответствующих им пауз проводится аналогичным путем. Педагог выбирает популярные песни, где встречаются новые длительности или паузы, и дети осваивают их с помощью движения прохлопывания, пропевая вслух, «про себя» и т.д.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об основных путях развития ритмического чувства:

1. Исходным пунктом должны быть собственная ритмическая деятельность детей (игровые песни, ритмические движения и т.д., которым дети учились).
2. Элементы сознательности вводятся в музыкальную деятельность детей очень постепенно, сохраняя элемент игры.

Приемы активизации ритма чувства в музыкальных ритмических движениях

Вслушиваясь в музыкальное произведение, мы ощущаем равномерную пульсацию, смену моментов напряжения и разрядки. Это напоминает жизненные процессы, протекающие в организме человека (дыхание, сердцебиение). Отмечаются равномерно повторяющиеся ударения, или акценты. Такт служит основной ячейкой музыкального метра - минимальный отрезок музыкального произведения, заключенный между двумя сильными долями. Это понятие имеет особое значение в ритмике, т.к. на наш взгляд в наибольшей степени отражает специфику предмета и подчеркивает его отличие от хореографии, аэробики и других двигательных дисциплин. Его дидактические задания принципиально направлены на тренировку чувства метроритма. На уроках ритмики работа начинается с определения размеров музыкальных произведений. Вначале это простые размеры - 2/4 и 3/4, имеющие только одну ударную, или сильную, долю. Размер 4/4 сложный, он состоит как бы из соединения двух групп 2/4 (первая доля сильная, вторая - слабая, третья - относительно сильная, четвертая - слабая) и т.д.

Ритм в основе своей имеет моторную природу. Об этом с несомненностью говорят все наиболее фундаментальные экспериментально­психологические исследования, посвященные чувству ритма, даже и принадлежащие тем авторам, которые в своих теоретических высказываниях были прямыми противниками моторных теорий ритмического чувства, таких как Мейман и Коффка.[[12]](#footnote-12)

Например, Болтон так описывает результаты своих многочисленных экспериментов, посвященных как восприятию объективно дававшихся ритмов, так и субъективному ритмизированию «Большинство лиц чувствует, что непреодолимая сила побуждает их делать мышечные движения, аккомпанируюшие ритмам. Если им удается подавить эти движения в каком- нибудь одном мускуле, они появляются в другом месте». Это отбивание такта ногой, рукой, кивание головой или качание всем телом. Болтон пришел к выводу, что эти движения являются не просто результатом, а условием ритмического переживания.

Дальнейшее подкрепление этих выводов мы наблюдаем в исследованиях Мака-Даугола, исходившего из предположения, что «...последовательность слуховых стимулов вызывает параллельный аккомпанемент в форме сенсорных рефлексов, возникающих в той или другой части тела. Музыкально-ритмическое чувство должно, прежде всего проявляться в том, что восприятие музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими временной ход музыкального движения»[[13]](#footnote-13), или - говоря другими словами - что восприятие музыки имеет активный, слухо­моторный характер.

Рассмотрим некоторые задачи воспитания и обучения на занятиях ритмикой: учить детей воспринимать развитие музыкальных образов и согласовывать движения с их характером, наиболее яркими средствами музыкальной выразительности, ритмично и выразительно двигаться, играть в музыкальные игры, водить хороводы, исполнять пляски на занятиях и во время другой деятельности; развивать чувство ритма: учить ребят ощущать в музыке ритмическую выразительность, передавая ее в движениях; развивать художественно-творческие способности, которые у детей младшего школьного возраста проявляются в своеобразном индивидуальном выражении игрового образа, придумывании, комбинировании танцевальных движений, построений хороводов, использовании этих знаний в самостоятельной деятельности.

Эти задачи решаются при выполнении основного программного требования - соответствия характера движений содержанию и развитию музыкального образа.

Художественный образ складывается из взаимодействия разнообразных музыкальных средств: выразительной мелодии, лада,

гармонических сочетаний, фактуры сопровождения и т. д. Из этого

комплекса музыкальных средств важно отметить те, которые могут быть выражены в движении, в пении. Так, в пении основное - мелодия. Следовательно, в процессе обучения певческим навыкам больше всего тренируются мелодический слух, звуковысотные слуховые представления.

В музыкально-ритмическом движении ритм понимается в широком смысле слова. В него входят развитие и смена музыкальных образов (основных мыслей, чувств, музыкально оформленных в небольшом построении), структура произведения, темповые, динамические, регистровые, метроритмические соотношения. Поэтому процессе занятий ритмикой особенно успешно развивается эмоциональная отзывчивость на музыку, приобретается навык восприятия, воспроизведения музыкально­ритмической основы произведения.

Объединяющим началом музыкально-двигательного комплекса на современном этапе является ритмика, впитывающая в себя все части работы и дающая многочисленные способы проработки всех отделов музыкально­двигательного воспитания. Музыка и ритмика находятся в самом тесном единении с законами ритма, вырабатывается музыкальный ритм. Движения регулируются ритмом, сливается деятельность слуховых, зрительных и моторных центров, развивает умение распоряжаться своими моторными силами под влиянием моторного раздражителя. Музыкально-ритмические движения являются большим организующим началом, физическим воспитанием, дают двигательные навыки, пригодные для оздоровления жизненного процесса. Само движение становится не только логически последовательным, но сознательным, осмысленным, выразительным.1

Ритмика исходит из законов движения человеческого тела в пространстве. Базируется она на законах музыкального ритма. Для достижения положительных результатов движение должно быть организовано, точно дозировано в распределении времени, пространства и силы. Таким организатором является музыкальный ритм. Различные музыкальные произведения вызывают у детей эмоциональные переживания, рождают определенные настроения, под влиянием которых приобретают соответствующий характер. Например, торжественное звучание праздничного марша радует, бодрит. Это выражается в подтянутой осанке, точных, подчеркнутых движениях рук и ног. Спокойный, плавный характер пляски, напротив, позволяет сделать осанку свободнее, движения неторопливыми, более мягкими, округлыми.

Связь между музыкой и движением не ограничивается только согласованностью их общего характера. Развитие музыкального образа, сопоставление контрастных и сходных музыкальных построений, ладовая окрашенность, особенности ритмического рисунка, динамических оттенков, темпа - все это может отражаться и в движении.

Художественный образ, развиваясь во времени, передается с помощью сочетания и чередования средств музыкальной выразительности. Движение также располагается во времени: изменяется его характер, направление, развертывается рисунок построения, чередуется индивидуальная и групповая его последовательность. Принцип контрастности и повторности в музыке вызывает по аналогии контрастный характер движения и его повторность. Несложные ритмы, акценты воспроизводятся хлопками, притопами, динамические, темповые обозначения - изменением напряженности, скорости, амплитуды и направления движений. Движение помогает полнее воспринимать музыкальное произведение, которое в свою очередь придает ему особую выразительность. В этом взаимодействии музыка занимает ведущее положение, движения же становятся своеобразным средством выражения художественных образов. Главное - это искусство движения, которое даёт расширение педагогических возможностей, решения задач педагогики - воспитания, обучения и образования. Неважно, какое определение даётся этому направлению - ритмика, гимнастика. Необходимо, и это очень важно, понимать, что движение вторично, на первом плане - музыка. Ведь иногда музыку рассматривают как сопровождение при занятиях хореографии, гимнастики, акробатики и т.д. Эта позиция неверна. Ведь даже при нетрадиционном лечении, как правило, звуки музыки начинают и сопровождают лечебные занятия (психотерапия, аутотренинг, рефлекторная терапия, лечение движениями рук и др.).

Надо учить ребёнка под музыку ходить и бегать медленно и быстро, постепенно ускоряя и замедляя движение, останавливаться по определенному знаку, изменять характер движения - сильно и слабо, отрывисто - плавно, приспособлять свое движение к общему и вместе с тем никому не мешать, выполнять движение в определенном пространстве, с определенной скоростью и силой. Все эти действия упражняют в сознательном умении координированной работы мышечного и нервного аппарата. Получается постоянное чередование основных волевых процессов - торможения и возбуждения, из которых складывается вся жизнь человека.

Музыкальный ритм, с его сменой скорости движения, остановками по сигналу и изменением силы движения, облегчает работу мышц, вносит большую долю эмоциональности, которая разнообразит и оживляет все задания на участие волевых центров, позволяя придавать большей части работы вид игры. Так как вся двигательная проработка исходит из законов музыкального ритма, то вся работа тесно увязывается с общим музыкальным воспитанием. Через движение воспринимают основы музыкальной грамоты и ее формы. Движение облегчает усвоение музыкальных заданий, музыка регулирует движения и дает человеку ясное представление о соотношениях времени, пространства и силы. Соединяется деятельность нервно-мышечного аппарата со слуховым и зрительным. Достигается развитие музыкальности, слуха, ритмичности, координации движений, овладение телом.1

С развитием музыкальных и двигательных навыков появляется способность изобретать и комбинировать по своему усмотрению полученный материал. В музыкальной части работа с детьми начинается с очень простого и короткого музыкального мотива, который легко воспринимается и запоминается малышами. Здесь полезным музыкальным материалом может служить хорошо знакомая детям песня, ее самый короткий отрезок. Песенный материал - хороший помощник в музыкальной части работы. С песни удобно начинать работу по структуре музыкальной фразы, здесь пригодна песня с повторяющейся ритмической темы.1

В Древней Греции под музыку выполнялись различные гимнастические - пластические упражнения и лишь, достигнув должной «подготовки», дети и подростки приступали к занятиям по геометрии и другим предметам. Музыка, поэзия и танец были не разными искусствами, а представляли собой единое целое. Движения под музыку называли тоже музыкой, имея в виду искусство муз Эвртерпы и Терпсихоры. Их движения приобретали изящество, выразительность, лёгкость, грацию, огранку жестов, стилистику. И это являлось признаком развития мышления.

Сюжетно-образной драматизации, инсценировкам, музыкальным играм на уроках ритмики отводится определенное место, т.к. они создают широкую возможность для развития художественно-творческих способностей будущих педагогов и подготавливают их к успешной работе с детьми. Если с малышами педагогу необходимо показывать игры, то дети старшего дошкольного возраста и школьники могут самостоятельно придумывать сюжеты на заданную тему. Творческий потенциал детей столь высок, что педагогу следует только направлять их фантазию, а также создавать благоприятную атмосферу на занятиях, помня о том, что лишь доброжелательное общение с детьми освобождает их от эмоциональной и физической скованности, зажатости. Самостоятельная творческая деятельность детей помогает им легче и быстрее войти в удивительный мир

музыки и танца, способствует их всестороннему эстетическому развитию.

Известно, что дети с удовольствием перевоплощаются в сказочные или реальные персонажи, используя разнообразную мимику, характерные жесты, действия, проявляя при этом фантазию, выдумку, инициативу. Сюжетно­образное движение связано с элементами подражательства, поэтому их часто называют имитационными. Это относится и к музыкальным играм, которые пользуются у детей большой любовью, вызывают веселое, бодрое настроение, ибо в них наряду с музыкально-двигательными заданиями присутствует элемент занимательности, а не редко и соревнования - кто скорее, кто лучше, кто более ловкий, смелый, находчивый, кто более четко выполнит то или иное задание и т.д.

Дети «вживаются» в разнотипные образы, проявляя своеобразный артистизм, изображая повадки животных, птиц, явления природы, движение различного транспорта - автомобиля, поезда, парение самолета и т.д., подражая воинам, космонавтам, сказочным героям. В сюжетно-образных упражнениях и музыкальных играх сохраняется основной принцип ритмики: все движения должны быть органически связаны с музыкой, т.е. соответствовать ее характеру и средствам музыкальной выразительности.

Планируя занятия по ритмике, педагогу необходимо учитывать четыре главных направления в работе, без которых невозможно достичь «звучания» музыки в движениях:

1. Основное направление - совершенствование восприятия музыкального искусства через осознание его драматургии; воспитание у детей способности тонко чувствовать музыку, умения передавать в жестах, движениях стиль произведения определенной эпохи.
2. Формирование пространственных ориентировок, развитие пространственного мышления и воображения. Совершенствование навыков основных движений (различные виды ходьбы, бега, подскоков, боковой галоп), выполняемых под музыку в разных музыкальных размерах - 2/4, 3/4, 4/4, 3/8.
3. Обучение элементам танца (народно-характерного, классического, современного, историко-бытового, бального); выполнение творческих заданий, используя знакомые танцевальные «па», точно подбирая пластику, жесты в соответствии с характером музыкального произведения.

Ритмикой дети могут заниматься с самого раннего возраста, поскольку испытывают постоянную потребность в движении. Именно через движение они эмоциональней и глубже воспринимают музыку. Занятия ритмикой доставляют детям радость, поднимают настроение, повышают жизненный тонус.

На уроках ритмики также определенное место занимает изучение танцевальных элементов и несложных танцев, которые могут быть использованы в работе как с малышами так и с людьми всех возрастов. Удовлетворяя естественную потребность в двигательной активности, танцы способствуют гармоническому развитию личности. В изящных или задорных движениях танца каждый имеет возможность выразить себя, раскрыть свою индивидуальность, передать чувства, настроение, мысли, проявить характер. Учащиеся, соприкасаясь с танцевальным искусством, постепенно приобщаются к миру прекрасного. Через танец у них развивается эмоциональная восприимчивость к музыке, совершенствуются музыкальные способности, прививается хороший эстетический вкус. Приобретая знания и навыки в области танца, ученики начинают понимать, что каждый танец имеет свое содержание, характер, образ. Чтобы передать выразительность танцевальных образов, необходимо запомнить не только движение и их последовательность - это развивает внимание и память, но и мобилизовать воображение, наблюдательность, творческие возможности.

Систематические занятия танцами очень полезны для физического развития, улучшается осанка, устраняется ряд физических недостатков, укрепляются мышцы и связки, становятся подвижными суставы, совершенствуются движения. Постепенно все начинают легче и грациознее двигаться, становятся раскованными, приобретают выразительность движений. Учащиеся должны всегда помнить, что ритмика - это умение слушать и «пропевать» музыку в движении. Необходима установка на глубокое восприятие музыки, умение ее пережить и прочувствовать, передавая свои ощущения в движении так, как если бы она (музыка) была создана самими учениками. Только при соблюдении этого условия музыка надолго, а часто на всю жизнь, остается в эмоциональной памяти человека, оказывая влияние на его мироощущение и поведение. При глубоком восприятии музыкального искусства через движение, а ритмика дает эту возможность, волшебный мир музыки полностью раскрывает свою высочайшую художественно-эстетическую ценность. Для уроков ритмики, пластики, аэробики и хореографии лучше всего использовать произведения русских классиков и западноевропейских композиторов XVII - XIX вв., а также танцы разных народов, пьесы в современных ритмах.

Известно, как велика сила эмоционального и нравственного воздействия музыки, как важно переживать ее в движении. Необходимо помнить, что именно в дружественном союзе музыки и танца зарождаются творческие способности. Программное содержание ритмики подводит учащихся к ощущению гармонической слитности своих движений с музыкой, что способствует активному развитию творческого воображения. Именно благодаря тесной взаимосвязи слуховых ощущений с мышечными значительно ярче и эмоциональнее воспринимается музыка.

Невозможно переоценить значение занятий ритмикой для формирования культуры тела, красивой осанки, свободы и естественности движения. Чувства и настроения, вызванные музыкой, придают движениям эмоциональную окраску, влияя на пластику и выразительность жестов. Музыкально-двигательные упражнения для рук, включающие повороты головы, потягивания шеи, дают возможность совершенствовать качества вокальных и хоровых навыков.

Музыкальные впечатления, полученные от движения под музыку на уроках ритмики (через подключение к музыкальной памяти - памяти мышечной), остаются на всю жизнь. Задача педагога способствовать становлению музыкально-эстетического сознания учащихся и научить их чувствовать, эстетически переживать музыку в движении; воспитывать музыкальный вкус; способствовать формированию музыкально-культурного кругозора личности. Он обязан совершенствовать художественно-творческие способности учеников, развивая пластику движений, их ритмичность, выразительность в тесной взаимосвязи с музыкой. Воспитывать и развивать художественно-творческие способности, инициативу, самостоятельность решений при составлении детьми танцевальных композиций, вариантов музыкальных игр и упражнений, инсценировании песен.

Заключение

В нашей жизни музыка занимает значительную часть. Музыку мы слушаем и в радости и в печали. Без нее не обходится ни один праздник. В музыке существуют разные направления, но какой бы ни была музыка, ее надо уметь слушать, а для этого у человека должна быть развита «музыкальная культура».

Музыкальная культура, если исходить из того, что культура - это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то понятно, что музыкальная культура - это, с одной стороны часть общей культуры, с другой - показатель уровня этой общей культуры. Музыка - это совокупность взаимосвязей звуков ритма. Составная часть музыкальной культуры - это ритм и звук. Музыка - это звучание, но оно не будет приятно нашему слуху, если нет ритма. Ритм - это одно из условий его развития. Ритм регулирует длительность (это продолжительность звука), темп (это звучание звука), акцент (это усиление звука) и т.д. Это все, что необходимо для создания мелодии, а это значит, что музыка развивается по законам ритма.

Музыка и движение такие же взаимосвязанные понятия, как звук и его ритмическая организация. Как уже говорилось, временное начало, ритмический рисунок составляют основу звуков, а, следовательно, и музыкального образа. Ритм, пульсация, движение, действие - по сути своей характеристики одного и того же. В течение не одного десятка лет педагоги используют движение как средство музыкального развития. В прогрессивных педагогических системах музыкального воспитания движению отводилось особое место, так как музыканты признавали за ним возможность не только совершенствовать тело, но и развивать духовный мир человека. Для целостного восприятия музыки необходим ритм. Если у человека с детства не развито чувство ритма, он будет неполноценно воспринимать музыку, т.е. у него будет страдать «музыкальная культура».

В исследовании отечественной и зарубежной литературы подтверждено что, развитие чувства ритма будет являться эффективным условием формирования музыкальной культуры младших школьников в процессе реализации его возможностей заключающихся:

в развитии память, мышление, активность, наблюдательность, целеустремленность, логику, интуицию;

в сознании условий для переживания личностного благополучия; в развитии учащихся в единстве внутреннего переживания и внешнего выражения.

Подводя некоторые итоги к вышесказанному, необходимо отметить, что при подготовке педагогов надо культивировать художественно­творческие способности, уметь импровизировать, чтобы они могли в дальнейшем побуждать к творческой активности своих воспитанников. В современном мире наиболее интересные открытия и проявления разнообразных форм интеграции происходят на стыках или пересечениях различных наук и специальностей. Это не чуждо и искусству, где на слиянии и интеграции музыки, пластики и ритмики, хореографии, гимнастики и психогимнастики, аутотренинге и т.п. рождаются современные идеи формирования музыкально-ритмических приемов педагогической деятельности. Главная задача педагога - приобщить детей к удивительному миру музыки и танца, способствовать их всестороннему эстетическому развитию, используя накопленный опыт, а также открывая новые неизведанные направления, позволяющие найти что-то новое в педагогике.

Список литературы:

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе, выпуск 2.- М., 1963.

* 110 с.

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки.- М., 1991.-405 с.
2. Арчажникова Л.Г. Теория и методика музыкального воспитания. Программа для высших педагогических учебных заведений.- М., 1991.

* 309 с.

1. Березовчук JI. Музыка и мы.- СПб., 1995. - 230 с.
2. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие к теории вопроса. Музыкальное восприятие школьников.-М., 1975. - 506 с.
3. Вахромеев В.А. Элементарная теория музыки.- М., 1971. - 354 с.
4. Ветлугина Н.А. Структура музыкальности и пути ее исследования. Музыкальное развитие ребенка.- М., 1986. - 325 с.
5. Горюнова Л.В. Развитие ребенка как его жизнетворчество. Искусство в школе.- М., 1993. - №1 - 125 с.
6. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе.- М., 2000. - 245 с.

Ю.Куберский И.Ю. Энциклопедия для юного музыканта.- СПб., 1997.-576 с.

1. Кленов А.С. Я познаю мир. Детская энциклопедия. М., 1999. - 864 с.
2. Келдыш Г.В. Музыкальный энциклопедический словарь. М., 1990. -463 с.
3. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа для общеобразовательных учебных заведений. Музыка. - М., 1994 - 405 с.
4. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей.- Ярославль: Академия развития, 1997 - 240 с.
5. Е.Д. Критской, Я.В. Школяр. Традиции и новаторство в музыкально­эстетическом образовании.- М.:«Флинта», 1999. - 296 с.
6. Перфильева И.А. Три ипостаси музыкального мира и проблемы преподавания музыки в общеобразовательной школе. Музыкальное образование и подготовка учителя музыки. Взгляд в XXI век. Материалы III Международной научно-практической конференции.- М, 1996.-505 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия.- М., 1999. - 176 с.
8. Панкевич Р.В. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности. - Екатеринбург, 2001 - 145 с.
9. Рачина Б.С. Программа «Музыка» сегодня. Из опыта работы учителя музыки в 5-х классах. Методические рекомендации. СПб, 1992. - 815 с.
10. Сергеева Т.П. Программа повышения квалификации учителей специалистов по предмету «Музыки» (с методическими материалами). М., 1995.-500 с.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей.- М., Д., 1947.- 334 е.
12. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1994- 606 с.
13. Тарасов Г.С. Музыкальная психология. Спутник учителя музыки. М., 1993.-704 с.
14. Тельчарова Р.А. Развитие в феноменологию музыки.- М., 1991 - 336 с.
15. Холопова В.Н. Проблемы музыкального ритма.- М., 1993. - 353 с.
16. Школяр Л.В. Принципы отбора содержания и методов работы на музыкальных занятиях. Музыкальное искусство 1-3 кл. Программа для общеобразовательной школы.- М., 1995 - 1250 с.

2 См.там же: С.117.

1. [↑](#footnote-ref-1)
2. [↑](#footnote-ref-2)
3. [↑](#footnote-ref-3)
4. [↑](#footnote-ref-4)
5. [↑](#footnote-ref-5)
6. [↑](#footnote-ref-6)
7. См.: Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1994.- С.204. [↑](#footnote-ref-7)
8. [↑](#footnote-ref-8)
9. [↑](#footnote-ref-9)
10. [↑](#footnote-ref-10)
11. [↑](#footnote-ref-11)
12. . [↑](#footnote-ref-12)
13. [↑](#footnote-ref-13)