

МБУДО "ДМШ № 5"

Доклад - реферат на тему:
Вокально - интонационная
работа в младшем хоре.

Выполнила: преподаватель хоровых дисциплин
и индивидуального вокала
Азнабаева Гульнара Ильгизовна.

Оренбург
2016г.

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ХОРЕ.

1.1. Общепедагогический аспект развития интонации в процессе вокального воспитания детей младшего школьного возраста.

1.2. Особенности развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 2. РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОРОВОМ КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОКАЛЬНО - ХОРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ.

2.1. Методы и приемы развития интонации путем активизации ассоциативно-образного мышления.

2.2. Методы и приемы развития интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе при помощи вокально - хоровых упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ВВЕДЕНИЕ

Хоровое пение - один наиболее доступных видов коллективной исполнительской деятельности. Оно способствует развитию певческой культуры детей, их общему и музыкальному развитию, воспитанию духовного мира, становлению их мировоззрения, формированию будущей личности. Решение задач музыкального воспитания возможно только при условии достижения детьми художественного исполнения музыкального произведения. Выразительное исполнение произведений должно быть эмоциональным, в нём должна чувствоваться глубина понимания музыкального образа. Поэтому выразительное исполнение требует овладения вокально-хоровыми навыками и умениями. Спецификой вокально – хорового обучения является то, что все основные учебные задачи ставятся с самого начала обучения, усложняясь и расширяясь в дальнейшем путем работы над все более разнообразным, трудным репертуаром.

Проблемы хороведческой и вокальной работы в детском хоре далеко ещё не изучены и решены. Ведь одна из сложнейших задач, стоящих перед вокальным педагогом, хормейстером научить детей петь, всех без исключения. И это может сделать только тот специалист, который знает специфику детского голоса, вдумчиво и грамотно следит за работой голосового аппарата, не нарушая его природной сущности. Далеко не каждый ребёнок имеет прекрасные слуховые данные и природно-красивый голос. Руководители детских хоровых коллективов в школах, вокально-хоровых студий при дворцах культуры сталкиваются с проблемами – как набрать детей в хор, как начать работать с ними, какой подобрать репертуар, как построить занятие хора, чтобы максимально и эффективно использовать время обучения.

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Музыкально-звуковое движение обладает свойством очень выразительно передавать тончайшие, почти неуловимые оттенки человеческих переживаний и настроений, нередко очень сложных, противоречивых, богатых переходами из одного состояния в другое. Благодаря этому свойству, музыка влияет на развитие сознания, мышления, отличается огромной силой эмоционального воздействия. В процессе музыкального развития ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни.

Одним из видов музыкальной деятельности, играющей важную роль в музыкальном и личностном развитии ребенка, является пение. В пении, как и в других видах музыкальной деятельности, ребенок может активно проявить свое отношение к музыке.

Певческий голос сравнивают с музыкальным инструментом, которым ребенок может пользоваться с малых лет. Выразительное исполнение песен помогает более ярко и углубленно переживать их содержание, вызывать эстетическое отношение к музыке, к окружающей действительности. В пении реализуются музыкальные потребности ребенка, так как знакомые и любимые песни он может исполнять по своему желанию в любое время.

Воспитывающее воздействие пения возрастает и углубляется, когда дети правильно передают мелодию, ведь мелодия – главное в музыкальном произведении, его сущность, отражение его основной идеи.

Как показал анализ музыкально-педагогической литературы, особой трудностью в вокальном воспитании детей является формирование правильной вокальной интонации. Проблема навыка вокального интонирования неоднократно возникала в вокально-хоровой практике и нашла отражение в исследованиях педагогов - вокалистов и педагогов - хоровиков. Существует множество взглядов и мнений по методам работы над вокальной интонацией в младшем хоре, но все они сводятся к тому, что основными условиями формирования навыка вокального интонирования является работа над качеством голоса, его эмоциональной выразительностью и технически грамотным воспроизведением.

Развитие всех этих качеств неразрывно связано с познавательными процессами. Восприятие музыки требует внимания, эмоциональное воспроизведение – в данном случае пение - требует активной работы мышления и воображения. Мышление детей младшего школьного возраста, и в том числе музыкальное, преимущественно образное и ассоциативно-образное, так как ассоциативные связи и аналогии лучше всего остального могут разбудить творческую фантазию ребенка. Поэтому вокально-исполнительское воспитание детей должно происходить на основе формирования ассоциативных представлений и связей музыкальных образов с жизненными явлениями, то есть на основе ассоциативно-образного мышления. Довольно широкий круг научно-исследовательской литературы посвящен развитию интонации в младшем хоре, что свидетельствует о важности исследуемой темы. Это позволило сформулировать проблему исследования: определение педагогических методов и приемов, которые будут эффективными для развития интонации детей младшего школьного возраста в хоровом классе.

Объект исследования – педагогический процесс обучения пению детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогический процесс развития интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе.

Цель – рассмотреть некоторые методы и приемы развития интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе.

Основные задачи хорового пения в системе музыкального воспитания
Хоровое пение – один из самых активных видов музыкально-практической деятельности учащихся, а в эстетическом воспитании детей всегда имеет позитивное начало. Это отмечалось видными деятелями культуры, философии всех времён и стран.

В России идея первичности, т.е. основополагающей роли хорового пения, заключается в самобытном складе российской музыкальной культуры, по преимуществу вокальной. Поддержание лучших отечественных традиций вокально-хорового исполнительства всегда обусловлено школьным обучением.

В условиях музыкального образования и воспитания хоровое пение выполняет несколько функций:

Во-первых, разучивая и исполняя произведения хорового репертуара, учащиеся знакомятся с разноплановыми сочинениями, получают представления о

музыкальных жанрах, приёмах развития, соотношении музыки и слова в вокальных произведениях, осваивают некоторые черты народного фольклора и музыкальный язык произведений профессиональных композиторов.

Хоровое пение расширяет кругозор учащихся, формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, стимулирует развитие интереса к музыкальным занятиям.

Во-вторых, хоровое пение решает задачи развития слуха и голоса учащихся, формирует определённый объём певческих умений, навыков, необходимых для выразительного, эмоционального и осмысленного исполнения.

В-третьих, являясь одним из самых доступных видов исполнительской деятельности детей, хоровое пение развивает общеучебные навыки и умения, необходимые для успешного обучения вообще: память, речь, слух, эмоциональный отклик на различные явления жизни, аналитические умения, умения и навыки коллективной деятельности и др.

В-четвёртых, содержание певческого репертуара нацелено на развитие у ребёнка позитивного отношения к окружающему миру через постижение им эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки.

За время обучения учащиеся овладевают вокально-хоровыми навыками, осваивают хоровой репертуар различных стилей и эпох, учатся концентрировать внимание на качестве певческого звучания, приобретают опыт хорового пения, концертных выступлений.

В детском хоре важны сочетания индивидуальной и коллективной форм работы, использование общих распеваний и индивидуальной подготовки маленьких певцов к репетициям, практика работы малыми ансамблями (группа хора). Поэтому, хотя основная форма в хоре-групповая, большое значение имеет возможность введения занятий "сольное пение", что даёт возможность следить за развитием голоса каждого поющего в хоре, возрастным изменениям, быстрее усвоить с ребёнком то, с чем он не мог справиться во время групповых занятий.

Коллективный характер хорового музицирования корректирует вокальную технику певцов и предопределяет использование специфических приёмов пения и воспитания голоса методом направленного воздействия хоровой звучности на индивидуальное вокальное развитие, при котором закладываются основы следующих вокально-теоретических навыков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ХОРЕ.

1.1.Общепедагогический аспект развития интонации в процессе вокального воспитания детей младшего школьного возраста.

Проблемы развития интонации в вокально-хоровой практике.

В музыкальном воспитании детей ведущая роль принадлежит пению, так как пение – наиболее доступный вид музыкальной деятельности, особенно для детей младшего школьного возраста. Петь могут и любят практически все, поскольку голос – общедоступный инструмент. Кроме того, пение отличается от всех способов музицирования особой человечностью. В вокальном словаре дается такое определение: «Пение – это эмоционально-образное раскрытие содержания музыки средствами певческого голоса» [19, с.49].

Вокальная музыка, непосредственно связанная со словом, оказывает наиболее сильное стимулирующее воздействие на воспитание нравственных качеств личности.

При обучении детей пению очень важно добиваться правильной передачи мелодии, так как неверное исполнение мелодии искажает художественный образ, создавая неправильное представление о музыкальном содержании произведения, и тем самым задерживает развитие музыкальных способностей детей. Главный смысл, зерно мелодии – интонация – самая малая смысловая ячейка в музыке, образуемая последовательностью двух и более звуков.

Термин «интонация» появился в обиходе несколько веков назад, широкое применение получил в начале 20 века в работе Яворского Б.Л. «Строение музыкальной речи», а затем был развит в «интонационной теории» Асафьева Б.В. В настоящее время термин «интонация» как важнейшее музыкально-теоретическое и эстетическое понятие имеет три значения:

- высотная организация тонов в единстве с временной организацией – ритмом;
- сопряжение двух и более тонов в целом музыкальном высказывании;
- манера музыкального высказывания, качество осмысленного «произнесения» музыки. В переводе с латинского термин «интонация» означает «громко произношу», с греческого «тон» переводится как «напряжение». Отсюда понятна связь интонации с голосом.

Музыкальная интонация родственна по происхождению речевой - и та и другая обращены к слушателям с целью воздействия на него, являясь, таким образом средством общения. Как музыкальная, так и речевая интонация оперирует звуковым материалом, обе они обращены к слуху. Выразительность музыкальной и речевой интонаций обусловлена определенным эмоциональным тонусом. Переживания человека, движение его чувств, их смена, состояние горя или радости, спокойствия или напряжения передаются через интонацию, ее эмоционально-образный смысл. По характеру речевого или музыкального интонирования можно отличить интонации утвердительные, вопросительные, неуверенные, гневные, ласковые, радостные и т.д. Интонации передают эмоциональное состояние бесконечно разнообразными способами. «Подобно процессу овладения речью, для которого необходима речевая среда, ...ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроениям» [26, с.3].

Музыкальная интонация, в отличие от речевой, имеет свои особенности. В ней

заключен музыкальный образ. Музыкальная интонация оперирует тонами точно зафиксированной высоты, основывается на особой музыкально-звуковой системе и ритмической организации. Благодаря этому, музыкальная интонация более самостоятельна, развита и обладает неизмеримо большими выразительными возможностями [44].

Музыкальное интонирование рассматривается в философии и искусствоведении как один из типов художественного мышления, как выражение мыслей и чувств человека, воплощенных в музыкальных образах.

Асафьев Б.В. отмечал, что «...Интонация – первостепенной важности фактор... Без интонирования и вне интонирования музыки нет» [4, с.198]. Именно интонация играет основную роль в постижении идейно-эмоционального смысла музыкального искусства, выразительного значения мелодии. Ее называют душой музыки, основой музыкального мышления и общения.

Кроме этого понятия, существует ещё и понятие «интонация исполнительская», то есть передача высоты звуков при исполнении. «Подобно слову в живой речи, музыкальная интонация, как частица мелодии, подлежит в реальном исполнении музыки тому или иному «произнесению», то есть интонированию, отсюда понятие исполнительской интонации» [21, с.24]. Точное интонирование или чистая интонация – это верная передача высоты звуков. Интонация как частица мелодии и интонация исполнительская связаны между собой, так как именно исполнение позволяет услышать музыкальную интонацию. При неверной интонации не может быть выявлен выразительный смысл музыки, не может эффективно осуществляться эстетическое воспитание учащихся.

Как показал анализ музыкально-педагогической литературы, формирование правильной вокальной интонации у детей вызывает особую трудность. Проблема навыка вокального интонирования неоднократно возникала в вокально-хоровой практике и нашла некоторое отражение в теории воспитания детей.

Еще до революции вопросом работы над интонацией, в частности, проблемой «гудошников», занимался Маслов А.Л. В результате проведенных исследований, он пришел к выводу, что неверная интонация многих детей связана у них не с отсутствием музыкального слуха, а с несовпадением их реального диапазона голоса с тем, который предлагался им в песенном репертуаре. Подобными вопросами занимался советский хоровой педагог Пономарьков И.П. Он установил, что у неверно поющих детей звуки, которые они могут спеть, находятся ниже (на границе первой и малой октав), чем у остальных детей. В основу своей работы он положил концентрический метод (подобно Глинке М.И.) [35].

Многие педагоги, такие, как Белобородова В.К., Луканин А.А., в процессе обучения детей пению обращались к высоким звукам и тем самым добивались чистого и естественного звучания детского голоса [6].

Левидов И.И. и Малинина Е.М. считали, что в процессе овладения головным резонатором, в голосе у детей появляется звонкость, серебристость, но постепенно необходимо переходить от фальцета к смешанному звучанию. Ни в коем случае не допускать форсированного звучания, так как при этом включается грудной резонатор, не свойственный этому возрасту, что придает голосу крикливый, напряженный характер, голос быстро утомляется. При пении в фальцетном регистре голосовая мышца, которая у детей еще слабо развита, принимает небольшое участие, поэтому утомления голоса не бывает и вокальная интонация не страдает [12].

Раввинов А.Г. предлагал говорить и читать на высоких звуках, считая, что механизмы пения и речи схожи.

Назайкинский Е.В. указал на сходство между речью и пением, подчеркивая, что они обращены к одному органу чувства – слуху, при использовании голосовых связок. Это дает основание считать, что в принципе организации речи и пения много общего и что речевой опыт играет в пении большую роль [28].

Этого мнения придерживался и Огороднов Д.Е.. Он предлагал в вокальной работе использовать гласный «у», который имеет сходный характер звучания в речи и пении. Опыт Огороднова Д.Е. дает возможность формирования у детей навыков смешанного голосообразования.

Главными условиями формирования механизма смешанного голосообразования является свобода звукоизвлечения, которая достигается при пении на пиано, и начало вокальной работы с примарных тонов [31].

Багадуров В.А. и Яковлев А.В. в своих опытах вокальной работы с детьми практически подтвердили возможность формирования навыка смешанного голосообразования [5].

Стулова Г.П. также считает, что в вокальном обучении необходимо формировать навык смешанного голосообразования, при этом она отмечает некоторые различия в использовании регистров девочками и мальчиками. У девочек преобладает фальцетное звучание, у мальчиков – грудное. Стулова Г.П. считает, что исправлять качество интонирования надо до 9-10 лет, так как этот период является кульминацией способности детей к вокальному подражанию [41].

По мнению таких педагогов, как Белобородова В.К., Войнова А.Д. и др., работу над чистотой интонации необходимо начинать еще с дошкольного возраста. Кроме того, Белобородова В.К. считает, что на развитие чувствительности к точности интонации у детей нужно обращать особое внимание. По ее мнению, «способность слуха различать высотные соотношения звуков...служит для развития очень важной характерной особенности музыкального слуха – чувствительности к точности интонации» [6,с.7].

Для точного интонирования необходим развитый музыкальный слух, как одна из главных составляющих в системе музыкальных способностей. Многолетней музыкально-педагогической практикой подтверждено, что мелодический слух развивается у детей в основном на занятиях пением. Слух в пении играет важную роль – звукоизвлечение не будет интонационно чистым, если пение осуществляется без слухового контроля. Чем строже слуховой контроль, тем чище интонация. Современные исследования позволяют выделить несколько этапов становления и развития способности ребенка интонировать мелодию голосом.

На первых пяти этапах мелодия интонируется с сопровождением фортепиано.

Начальный этап характеризуется тем, что интонирование практически отсутствует: ребенок просто проговаривает слова песни, иногда в ритме, более или менее совпадающем с ритмом предложенной мелодии.

Второй этап – интонирование одного-двух звуков мелодии.

Третий этап – интонирование общего направления мелодии.

Четвертый - когда в общем движении мелодии появляются достаточно чисто проинтонированные фрагменты.

На пятом этапе достаточно чисто интонируется вся мелодия.

На шестом этапе необходимость в аккомпанементе отпадает.

Следуя этим принципам, педагоги ищут способы развития интонации через развитие музыкального слуха.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха начиная с раннего возраста, развитием слухового сосредоточения к

различению и воспроизведению звуков по высоте, направлению движения мелодии. Еще Глинка М.И. в своей вокальной работе придавал большое значение развитию музыкального слуха у детей, а также пению в удобной tessiture.

Теплов Б.М. указывает, что «музыкальный слух по существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет музыкальным» [43, с.93].

Многие педагоги – Струве Г.А., Кирюшин В.В., Шатковский Г.И. и др. – отмечают, что верность интонации в процессе пения зависит от влияния ладово-смысловых связей между звуками [40, 17, 45].

Петрушин В.И. считает, что именно ощущения ладовых тяготений дает большую точность интонирования [34].

По мнению Стуловой Г.П., мысленное пропевание помогает детям лучше запомнить мелодию, так как при пении «про себя» происходит более глубокое слуховое восприятие. Автор советует для развития внутреннего слуха пропевать мелодию частично вслух, частично – «про себя» [41].

Алмазовым Е.И. и Орловой Н.Д. было проведено исследование проблем интонации и выявлено, что основной причиной неверной интонации является отсутствие координации между слухом и голосом. При этом дети, как правило, пассивны, несобранны, неорганизованны, у них недостаточно внимания [2]. Этому же мнению придерживаются такие педагоги, как Шереметьев В.А., Огороднов Д.Е. и др.

Многие педагоги – хоровики и вокалисты в своих работах указывают, что дыхание имеет чрезвычайно большое значение для выработки чистой интонации. По мнению Сергеева А.А., детская подвижность, впечатлительность заставляет учащихся часто менять не только скорость, но и тип дыхания. Такие перемены неизбежно вызывают неравномерную работу голосовых связок и, как следствие, нечистую интонацию [38]. При вялом дыхании вдох недостаточно глубокий и полный, выдох осуществляется без активного взаимодействия дыхательных мышц, от этого не создается нужное подсвязочное давление. Работа голосовых мышц при таком дыхании неполноценна - говорят, «нет опоры». При форсированном дыхании голосовые связки перенапрягаются, чтобы противостоять сильному подсвязочному давлению, от чего нарушается их нормальная работа.

Большое влияние на голосообразование и на интонацию оказывает атака звука – то есть способ смыкания голосовых связок, их переход от дыхательного положения к певческому. Принято различать три вида атаки звука - твердую, мягкую и придыхательную. При твердой атаке голосовая щель смыкается до начала звука, появляется активное давление воздуха в подсвязочном пространстве. Применение «твердой атаки» активизирует детское пение. При мягкой атаке голосовая щель смыкается менее плотно, что применяется при пении пиано и в лирической музыке. Придыхательная атака образует звук при неполном смыкании связок. По мнению многих вокальных педагогов, «с первых уроков надо добиваться у детей активной подачи звука. Под активным звуком надо понимать эмоциональный, выразительный, красивый, отнюдь не форсированный звук, лишенный вялости и «подъездов» [38, с.40].

Таким образом, в вокально-хоровой литературе подробно описаны причины неточного интонирования и методы их устранения.

Характеристика процесса формирования навыков вокального интонирования.

Что касается детской вокальной педагогики, специальных теорий постановки детского голоса до сих пор не существует. Особенности работы с детскими голосами обусловлены возрастом, детской психикой, спецификой восприятия, от этого зависят педагогические приемы обучения – такие, как режим занятий, наглядность, доступность для детей объяснений, умение заинтересовать детей не только разучить песню, но и довести ее до хорошего исполнительского уровня.

Педагог должен помнить, что основными условиями формирования навыков вокального интонирования является работа над качеством голоса, его эмоциональной выразительностью и технически грамотным воспроизведением – опорой дыхания, артикуляцией, резонированием и т.д.

Процесс вокального обучения следует рассматривать по следующей схеме. Для того чтобы спеть что-либо, необходимо представить себе звуковой образ – своего рода эталон, с которым сравнивается собственная попытка воспроизведения. По эталону регулируется система движений, когда звуковой образ вызывает соответствующее двигательное представление, поэтому его называют регулировочным образом [20]. Формирование звука происходит не только в звуковой и двигательной форме. Сюда включаются зрительные, вибрационные представления. На основе этого дается двигательный приказ от центра к мышцам, что проявляется при воспроизведении. При оценке полученного результата, включается система анализаторов во главе со слуховыми, посылающими полученную информацию обратно к центру. Это позволяет говорить об обратной связи. На основании анализа и синтеза информации полученный результат сравнивается с эталонным. В случае если эталонное звучание и попытка не согласуются, вносятся соответствующие коррективы, лишние, ненужные движения убираются, вводятся другие и попытка воспроизведения звучания повторяется. Только большое количество повторений позволяет выработать и отшлифовать множество двигательных вокальных навыков, соответствующих самым различным звуковым результатам для создания нужной палитры звучания.

Этапы формирования певческих навыков.

Основой формирования певческого навыка является создание внутреннего регулировочного образа, представления о звуке, который надлежит спеть. Процесс образования двигательных навыков принято условно делить на три этапа.

Первый этап – нахождение верной певческой работы голосового аппарата, правильного звукообразования на некоторых гласных и на ограниченном участке диапазона голоса.

Второй этап – сохранение и уточнение этих навыков, усвоение различных типов звуковедения, верные принципы работы голосового аппарата.

Третий этап – доведение правильного звукообразования и звуковедения до автоматизма, раскрепощение голосового аппарата.

Первый этап охватывает период занятий от попыток осуществить звуковое задание до его правильного выполнения, то есть до относительно слаженной работы голосового аппарата. Вначале все получается весьма несовершенно, неловко, так как работа мышц еще нескоординирована. Наблюдаются лишние движения,

недостаточная согласованность действий.

Стараясь выполнить одну задачу, ученик может забыть о другой (например, следя за дыханием, он забывает округлять звук и т.п.)

Первый этап один из самых ответственных, так как именно в этот период неправильное формирование певческого навыка закрепляется при повторении, становится стереотипом, от него впоследствии очень трудно избавиться. Неверно усвоенная и закрепленная координация оставляет стойкий след. Именно поэтому научить легче, чем впоследствии переучивать.

При использовании того или иного упражнения, вокального произведения педагог должен исходить из представления о предшествующем вокальном опыте ученика, то есть из его индивидуальных возможностей. Каждое последующее упражнение должно быть труднее предыдущего и опираться на него. Одни упражнения подготавливают другие; к сложным заданиям целесообразно подходить через ряд подготовительных упражнений.

Ко **второму этапу** формирования певческих навыков учащийся может распределять усилия, которые при минимальной затрате энергии приводят к образованию лучших певческих качеств, соответствующих хорошо поставленному голосу. Основное, что характеризует этот этап – это, наряду с укреплением найденной связи, развитие дифференцированного торможения, благодаря которому тормозится все, что мешает слаженному певческому процессу. Необходимы постоянные указания педагога, упор на достижение верного качества звучания, освоение различных приемов. Недочеты исполнения убираются постепенно, ученик может одновременно выполнять одну-две задачи, и лишь потом переходить к следующим. В этот период необходимо работать над все более тонкой огранкой, шлифовкой выработанных навыков.

На **третьем этапе** – закреплении вокальных навыков – происходит их автоматизация и укрепление стереотипов в коре головного мозга. Навыки выполняются легко, не требуя большого внимания. Ученик «овладел» голосом, голос имеет все необходимые качества, звучит ровно, легко, свободно на всем диапазоне. Обычно говорят: «голос устроился». Автоматизм позволяет проявляться вариантам вокальных навыков, что составляет основу различных нюансов, однако, не выходя за рамки полупрофессионального звучания. Поэтому на ранних этапах приходится мириться с некоторой одноплановостью звучания, со скромностью нюансировки. В этот период внимание может быть полностью перенесено на исполнительские задачи, на передачу эмоционально-смыслового содержания. Постепенно это приведет к развитию динамических и тембровых возможностей голоса.

Роль и развитие музыкального и вокального слуха.

Трудно переоценить роль слуха, этого главного регулятора вокальной и речевой функции. Голосовой аппарат может выразить только то, что вошло в мозг через слух или возникло в мозгу на основе слуховых впечатлений. Значение слуховых впечатлений в связи с техникой вокального исполнительства и развитием вокальных навыков весьма велико. Для воспитания певческого звучания следует как можно больше слушать выдающихся певцов. При систематической тренировке слух может быть развит достаточно хорошо.

Теплов Б.М. полагал, что «термин «музыкальный слух» имеет два значения. В широком значении он включал все виды музыкального слуха, а музыкальным слухом в узком смысле считал звуковысотный слух, так как звуковысотное движение

является основным носителем смысла в музыке» [32,с.20].

По мнению Дмитриева Л.С., «Музыкальный слух не сводится к способности различать высоту звуков, то есть к звуковысотному слуху, но проявляется в способности различать окраску звуков – тембровый слух, место данного звука в тональности – ладовое чувство, гармонию – гармонический слух и т.п.» [13,с.85]. При правильной тренировке все эти проявления музыкального слуха могут быть развиты в высокой степени, особенно с детства.

Принято отличать так называемый пассивный слух от активного.

Пассивный слух – это умение правильно слышать, активный – умение голосом точно воспроизводить услышанное. Обычно нечистое интонирование связано с недостаточным представлением мелодии внутренним слухом. Точность интонации зависит от вокальной техники, и слух самого певца не всегда может здесь помочь. В певческой практике часто употребляется термин «вокальный слух», который обозначает понятие более широкое, чем музыкальный слух. Вокальный слух отличается не только способностью различать в голосах оттенки, нюансы, но и возможностью определять, движениями каких мышечных групп вызвано изменение звуковой окраски. Вокальный слух помогает установить качество вокальной интонации, а также понять, какие недостатки в работе голосового аппарата являются причиной ее нарушения.

Вокальный слух для ученика – это необходимое условие научиться петь, а для учителя – возможность научить. В процессе обучения пению вокальный слух, взаимодействуя с голосом, развивается параллельно с ним, немного опережая уровень практических умений ученика. Один из основных известных в практике методов развития вокального слуха и достижения наилучшего звучания голоса – направление внимания ученика при пении на его внутренние ощущения.

Определяя понятие «вокальный слух», Морозов В.П. писал: «Вокальный слух – это прежде всего не только слух, а сложное музыкально-вокальное чувство, основанное на взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, вибрационных, а может быть, и еще некоторых других видов чувствительности. Сущность вокального слуха в умении осознать принцип звукообразования... Слух накрепко связывается с мышечными, вибрационными, зрительными и другими чувствами не только в процессе формирования нашего собственного голоса, но связь эта нисколько не нарушается и при восприятии чужого голоса» [24,с.83].

Вокальный слух развивается постепенно, по мере освоения вокальной техники.

Систематическая тренировка приводит к развитию у детей тонких вокально-слуховых ощущений и к восприимчивости правильного певческого звука. Постепенно, опираясь на слух, начинающие певцы вырабатывают технику, у них формируются многочисленные связи между слуховым представлением и мышечным воплощением. На этой основе развивается способность представлять и ощущать работу голосового аппарата при пении. Таким образом, формирование вокального слуха происходит в процессе развития вокальных навыков.

С физиологической точки зрения, в основе формирования вокального слуха певца лежит образование рефлекторных связей в коре головного мозга. Во время пения человек одновременно слышит свой голос, получает представления о работе голосового аппарата, ощущает различные вибрационные явления, видит свои движения, если поет перед зеркалом, и т.п.

Таким образом, в процессе работы над голосом происходит развитие связей между всеми системами анализаторов, контролирующими звучание. В зависимости от того, на деятельности какого анализатора сосредоточено внимание ученика, происходит

развитие этого анализатора, поэтому на первом плане могут оказаться разные виды чувствительности: у одних – мышечное чувство, у других – резонаторное. Каждый певец знает, что при пении у него начинает вибрировать грудная клетка и область лицевой части головы. Это – грудное и головное резонирование. Резонаторные ощущения весьма ярки, хорошо ощутимы. Многочисленные рецепторы, воспринимающие вибрационные ощущения, расположены во всех тканях тела. Доказано, что вибрационные ощущения играют большую роль в певческом процессе и вокально – слуховом восприятии. Именно этот путь регулирования вокальной функции, по мнению Морозова В.П., следует считать правильным [25]. Что касается мышечного чувства, в процессе контроля за голосообразованием певца оно стоит на втором месте после слуха.

Приспособление к пению происходит прежде всего с помощью произвольной мускулатуры, которой можно научиться управлять с помощью сознательного воздействия на те или иные группы мышц. При соответствующей тренировке можно научиться различать дыхательные мышечные движения, гортанные и артикуляционные.

Совершенство мышечного контроля объясняется прочными связями, которые образовались у певца между внутренним представлением о звучании и двигательным механизмом его воплощения.

Таким образом, пение является целостным процессом, состоящим из звуковоспроизведения и звуковосприятия, которые, в свою очередь, являются результатом взаимодействия целого ряда факторов: певческого дыхания, звукообразования, резонирования, эмоционального состояния певца, качества его музыкального и вокального слуха и т.д.

1.2. Особенности развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста.

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы). В этом возрасте, который еще называют вершиной детства, ребенок сохраняет такие качества, как легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх, но постепенно начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение становится значимой деятельностью для школьника: меняются его интересы, ценности, весь уклад жизни. Независимо от того, когда ребенок пошел в школу – в шесть или семь лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Это может произойти в семь лет, а может сместиться к шести или восьми годам, - как всякий кризис, он связан с изменением ситуации.

Ребенок становится школьником, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию, включаясь в учебную деятельность, как наиболее значимую. Становясь младшим школьником, он попадает в принципиально новые условия, так как школьное обучение отличается особой социальной значимостью деятельности ученика, спецификой взаимоотношения с учителем и одноклассниками, а также изменением отношений ребенка с семьей. Все эти моменты влияют на развитие психических функций, личностных образований и поведение ребенка.

Специалисты в области возрастной педагогики отмечают, что основными отличиями младших школьников от дошкольников являются:

- переход от одной ведущей деятельности – игровой – к другой – учебной;

- особенности развития познавательных процессов – внимания, восприятия, воображения, мышление и др. В этом возрасте они закрепляются и развиваются дальше. Из «натуральных» эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, произвольные и опосредованные [10].

Психологи подчеркивают, что в возрасте шести – семи лет происходит становление личности ребенка. Этот возраст отличается восприимчивостью, поэтому благоприятен для целенаправленного формирования механизмов психики и личности детей.

Установлено, что развитие познавательных процессов младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения.

Внимание детей младшего школьного возраста становится произвольным, но еще долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание. Поэтому весь процесс обучения в начальных классах школы направлен на воспитание культуры внимания. Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к третьему классу у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то в этом возрасте она даже выше, чем у взрослого человека. Это связано с подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Произвольное внимание развивается, взаимодействуя с другими психическими функциями.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, и в то же время остротой и свежестью. Ребенок в этом возрасте с огромным любопытством воспринимает окружающий мир. Постепенно восприятие усложняется, углубляется, становится более дифференцированным, анализирующим, принимает организованный характер.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление, благодаря которому интенсивно развиваются, перестраиваются мыслительные процессы. Ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление.

Наглядно-образное мышление является видом мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности [22, с.303]. Такое мышление у детей непосредственно и полностью подчинено их восприятию, поэтому они не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета [33, с.452].

По мнению многих ученых, мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще» - так говорил учителям Ушинский К.Д., призывая в начале обучения опираться на эти особенности детского мышления. Надо отметить, что повышенная чувствительность детей младшего школьного возраста обусловлена художественным типом их личности. Для нее характерны повышенная склонность к эстетической и художественной деятельности, впечатлительность, эмоциональность, образность восприятия, то есть все те качества, которые присущи людям, занимающимся художественной деятельностью. «Особая восприимчивость младших школьников к различным видам искусства общеизвестна, ее следует рассматривать как предпосылку формирования эстетических способностей. Если в этом возрасте ребенок не будет получать достаточного количества художественных впечатлений, если не будет обеспечено его эстетическое взаимодействие с искусством, то позднее он не сможет наверстать упущенное» [44, с.47].

Целостность восприятия искусства и действительности младшими школьниками обусловлена многогранностью художественных задатков детей. В этом возрасте особенно ярко проявляется близость, родственный характер всех художественных способностей: музыкальных, изобразительных, актерских и т.д.

Образное мышление младших школьников также является одним из существенных компонентов их эстетических способностей. Это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. Способность мыслить и рассуждать образами, в наибольшей степени присуща людям, занимающимся творчеством, и детям. Нередко такие образы настолько яркие и живые, что дети младшего школьного возраста могут путать, где реальность, а где выдумка, фантазия. Сохранить и активизировать эту способность – важнейшая задача занятий искусством.

По мнению Сухомлинского В.А., «Ребенок мыслит образами, клетки детского мозга настолько нежны, настолько чутко реагируют на объекты восприятия, что нормально работать они могут только при условии, что объектом восприятия, осмысливания является образ, который можно видеть, слышать, к которому можно прикоснуться. Переключение мысли, которое является сущностью мышления, возможно лишь тогда, когда перед ребенком или наглядный реальный образ, или настолько ярко созданный словесный образ, что ребенок как будто видит, слышит, осязает то, о чем рассказывают» [42, с.49].

В научной литературе распространена точка зрения, согласно которой образное мышление является основным орудием художественного творчества. Лишь образное мышление позволяет творцу передать глубокий, скрытый смысл произведения. Важная черта всякого творчества – воображение. Воображение отличается тем, что образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии. Если воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует в реальной жизни, то оно носит название «фантазии». Если же воображение нацелено на будущее, его называют мечтой.

В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации и образы. Особенно это качество развивается, когда ребенок занимается каким – либо видом художественного творчества.

Воображение, с одной стороны, уже образного мышления, так как с помощью образного мышления ребенок решает творческую задачу, воображение же лишь участвует в ее решении. С другой стороны, воображение шире образного мышления так как благодаря воображению мы можем охватить замысел, конечный результат еще до того, как мышление начнет свою работу. Так или иначе, в художественной деятельности психические процессы воображения и образного мышления очень тесно взаимосвязаны. Воображать – значит создавать образы. «Когда ноты не являются для нас самоцелью, ... тогда перед нами развернутся некоторые «события». Это и есть работа воображения. Эти «события» могут быть как реальными сюжетами, картинами, красками, так и некоторыми «эмоциональными событиями». Воображение, таким образом, «поставляет» материал для образного мышления, а образное мышление «выстраивает» материал тех «событий», о которых мы говорили» [37, с.9].

В связи с темой исследования, рассмотрим такой вид познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, как музыкальное мышление.

В музыкальной психологии проблемы, связанные с мышлением, стали рассматриваться во второй половине 20 века. Разработкой проблемы музыкального мышления в педагогике занимался Цыпин Г.М. Он выделяет два вида музыкального

мышления: образное (иногда его называют эмоционально-образным) и логическое. Этому же мнению придерживался Асафьев Б.В. – по его мнению, все музыкальное искусство имеет интонационную основу, и любая мысль, чтобы быть выраженной музыкально, приобретает форму интонации.

Интонация же двойственна по своей природе: она содержит и эмоциональный, и интеллектуальный компонент. Отсюда – двойственная природа музыкального мышления [32]. Образный и логический виды музыкального мышления в чистом виде у людей, как правило, не встречаются. Эти виды развиваются параллельно, взаимодополняют друг друга. В зависимости от типа мышления, может преобладать один из видов музыкального мышления. Таким образом, мы можем говорить о том, что у детей младшего школьного возраста преобладает образный вид музыкального мышления.

Музыкальное мышление - творческий процесс. Специфической его особенностью является то, что оно протекает в эмоциональной форме. Все операции и формы музыкального мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.) появляются по отношению к музыкальному образу, к средствам музыкальной выразительности. Включение ребенка в музыкальную деятельность развивает его музыкально-творческие и общие творческие способности, причем происходит это с легкостью и увлечением и вполне доступно в раннем школьном возрасте.

В музыке восприятие и мышление – глубоко взаимосвязанные, взаимодополняемые психические процессы. Не может быть и речи о музыкальном мышлении, если сознание не приобрело музыкального «словаря», то есть интонационного «багажа» путем слухового восприятия музыки.

В современной музыкальной психологии утвердилось мнение, что художественное, в частности, музыкальное мышление, - это мышление образами, опирающимися на конкретные представления [34, с.201]. Ражников В.Г. считает, что музыкальное обучение должно опираться на развитие образного мышления, так как без него исполнение музыки не может быть творческой деятельностью [37].

Восприятие ребенком видимого и слышимого мира образов является целостным процессом, аналогично и воссоздание этих образов проходит в комплексности. Увидеть музыку, понять движения, уловить, почувствовать настроение, мысленно представить себе художественный образ – в этом выражается формирование культуры чувственного восприятия и художественного образного мышления средствами искусства. Созданный образ проходит через эмоциональную сферу ребенка, открывая новые возможности для перевода этого образа из одного вида искусства в другой.

В этом процессе на помощь приходит ассоциативно-образное мышление – мышление, которое при решении творческих задач способно отражать объективно существующие и своеобразно проявляющиеся связи и отношения между образами окружающего нас мира.

Благодаря ассоциациям, психическая деятельность ребенка становится полнее, глубже, красочнее. Художественно-образное мышление делается богаче, многомернее.

По мнению Цыпина Г.М., ассоциативные связи, живописно-образные параллели и аналогии лучше всего остального могут разбудить творческую фантазию ребенка [32]. Поэтому вокально – исполнительское воспитание детей должно происходить на основе формирования ассоциативных представлений и связей музыкальных образов с жизненными явлениями, то есть на основе ассоциативно – образного мышления.

При вокальном воспитании детей и работе над точностью интонации, мы можем

выделить следующие направления активизации ассоциативно – образного мышления, которые доступны детям в процессе понимания музыки, это:

- выражение характера – настроение человека, впечатления от картин природы, характер и изображение животных и т.д.;

- изображение конкретных звуковых характеристик окружающего мира, через которые ребенок сумеет постичь смысл музыкального языка – звукоизображение, звукоподражание и т.д.

В процессе разучивания вокального произведения необходимо находить яркие образы, картины, которые можно представить себе (а иногда и нарисовать). Это достигается путем использования аналогий с впечатлениями, которые ребенок уже получил в своей жизни к этому возрасту – от прочтения книг, просмотра фильмов, наблюдения за животными или картинами природы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.

Обобщенный анализ музыкально-педагогической, психологической, музыкально-психологической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучив проблемы вокального интонирования, описанные в вокально-хоровой литературе, мы выяснили, что основными условиями формирования точной вокальной интонации является работа над качеством голоса, его эмоциональной выразительностью и технически грамотным воспроизведением (правильным дыханием, артикуляцией, резонированием и т.д.);
2. В процессе вокального воспитания детей целесообразно опираться на образное и ассоциативно-образное мышление, так как именно этот тип музыкального мышления характерен для детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 2. РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОРОВОМ КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОКАЛЬНО - ХОРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ.

2.1. Методы и приемы развития интонации путем активизации ассоциативно-образного мышления.

Для реализации целей и задач музыкального, в частности, вокального, воспитания необходимо определить комплекс методов, с помощью которых будут решаться поставленные задачи. При работе над точностью интонации у детей педагогу необходимо знать различные методы и приемы музыкального обучения, в совершенстве владеть ими, уметь применять в соответствующих ситуациях. «Метод» - означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность.

В педагогике существуют различные подходы к характеристике и классификации методов обучения. В музыкальной педагогике используется группа методов работы с учащимися по источнику знаний: наглядный, словесный и практический. В музыкальном воспитании младших школьников эти методы имеют свою специфику.

1. Наглядный метод в музыкальном воспитании имеет несколько разновидностей: наглядно – слуховой (показ педагогом вокального произведения, прослушивание аудиоматериала и т.п.); наглядно-зрительный (показ репродукций, иллюстраций, наглядно-образных пособий и т.д.); наглядно-двигательный (использование движений рук, пластическое и мануальное интонирование).

Показ педагога позволяет ребенку увидеть целостную картину произведения, вызывает определенные положительные эмоции, что стимулирует ученика к дальнейшему творчеству.

2. Словесный метод – к нему относятся беседа с детьми, рассказ, диалог и т.п.

В музыкальном воспитании этот метод понимается не столько как передача необходимой информации, сколько как образно – психологический настрой, направленный на духовное общение ребенка с музыкальным искусством. То есть для словесного пояснения музыки речь должна быть не бытовой, а образной.

3. Практический метод, его еще называют художественно-практическим - это формирование у учащихся умения понимать, оценивать и анализировать средства художественной выразительности произведений, а также умения применить эти знания на практике, в частности, в процессе пения.

В музыкальной педагогике существуют свои, специфические методы, направленные на более глубокое понимание музыкального языка:

1. Метод сопереживания позволяет учащимся сравнить и почувствовать музыкальное произведение через актуализацию собственного жизненного опыта;
2. В процессе вокального воспитания важно использовать метод сравнения и сопоставления, а также прием контрастного сопоставления – сравнение двух и более различных образов, выявление их сходств и различий;
3. Для того чтобы активизировать творческую деятельность ученика, его ассоциативно-образное мышление, в музыкальной педагогике используется метод ассоциативных сопоставлений. Обращаясь к красочным метафорам, сравнениям педагог вызывает у ребенка те или иные душевные состояния, находит в нем определенный эмоциональный отклик;
4. Близко к этому методу стоит эмоционально-образный метод, который

основывается на образном и ассоциативно – образном мышлении учащихся. Многие педагоги-вокалисты и педагоги - хоровики используют в своей практике именно этот метод обучения пению.

По мнению Далецкого О.В., общий для всех певцов - «...это эмоционально-образный метод. На уровне подсознания он дает целостную установку на саморегуляцию голоса. Чтобы успешно выполнять вокальные задачи, надо глубже включаться в творческий процесс, то есть с помощью музыкально-образных стимулов осуществлять саморегуляцию голоса. Эмоционально-образный метод, иначе: метод переживания – исходный, наиболее общий для всех» [11, с. 38].

Методы эмоционально-образного представления певческого процесса и его терминологического описания (типа «как будто») широко распространены в вокально-педагогической практике. Они играют огромную роль в процессе формирования голоса певца, воздействия на вокальную технику, а также как средство музыкально-художественной выразительности, так как опираются на различные эмоциональные состояния.

Образ и эмоции – это важнейшее психологическое средство обучения пению, основа передачи содержания музыкального произведения слушателю.

Состояние эмоциональной сферы ребенка, обучающегося пению – одна из важнейших педагогических задач на пути овладения вокальной техникой, что подтверждают исследования многих педагогов-вокалистов – таких, как Менабени А.Г., Емельянова В.В., Кравченко А.М. и др. Исследования В.Н.Холоповой показали, что палитра сценических эмоций значительно смещена в сторону положительных эмоций и обеднена отрицательными. В пении редко используются эмоции гнева и практически отсутствует страх, так как переживание негативных эмоций вредит вокальной технике и голосу. Эмоции радости – это средство активизации резонансных механизмов пения, а также дикции, дыхания, сохранение высокой позиции при пении. Таким образом, «перед педагогом встает задача психологической переориентации ученика от пассивно-равнодушного к активно-оптимистическому состоянию его души и тела: при радости, недаром говорится, и «душа поет» [25, с.221].

Вокальная терминология носит ярко выраженный эмоционально-образный характер. Это обусловлено эмоциональной природой вокального искусства. «Эстетические характеристики голоса...не ограничиваются чисто акустическими определениями, то есть слуховым восприятием (звонкий-глухой, высокий-низкий), но заимствуются из области других сенсорных ощущений, например зрительных (яркий-тусклый, светлый-темный), кожно-тактильных (мягкий-жесткий, теплый-холодный), или мышечных (легкий – тяжелый) и даже вкусовых (голос бывает сладкий, кислый, с горечью) и т.п.» [25, с.227].

Образно - эмоциональные способы описания певческого процесса по праву занимают прочное место в вокальной терминологии. Морозов В.П. назвал этот метод «методом «как будто»: «Как будто вы зеваете», «Как будто вдыхаете аромат цветов», «Как будто вы поете для слушателя в дальнем ряду» и т.п.

В основе «волшебного» метода «как будто» лежит психофизиологический закон идеомоторного акта. Человек, представляющий себе какое-либо действие или состояние – вдыхание аромата цветка, расширение полости дыхательного тракта и т.п., - произвольно воспроизводит эти действия и состояния: мысленное представление их рождает соответственное движение, состояние и ощущение певца...» [25, с.230].

Многие педагоги-вокалисты и педагоги - хоровики пользуются такими образными

сравнениями: «Пойте глазами», «Звук должен сочиться из глаз» - говоря о пении в «высокой позиции», пении «в маску»; «Ваш голос висит на кончике носа» или «под носом» - говоря о вибрационных ощущениях; «Пейте звук», «звук – на себя», «дышите звуком» и т.п. Вокальный педагог Крестинский Е.С. советует: «Станьте полым, как труба», Архипова И.К. пишет: «У певца внутри собор» - что соответствует установке на резонансное пение. Опытные певцы заменяют в своем сознании образ собственного голоса образом «сильно резонирующего музыкального инструмента», например, органной трубы – в результате у поющего формируется ощущение участия в пении всего тела, резонирующего «до кончиков пальцев».

Все эти сравнения вызывают у поющего разнообразные вкусовые, зрительные, слуховые, тактильные и, конечно же, эмоциональные реакции, при условии, что ему это уже знакомо и у него достаточно развито воображение, чтобы вызвать соответствующее этому предмету или явлению ощущение.

В детской вокально - хоровой педагогике эмоционально-образные методы обучения (в частности, метод «как будто»), просто незаменимы. Они подбираются соответственно возрасту детей. Примеры подобных методов можно найти в работах Малининой Е.М., Марковой Е.В., Демченко А.Д. и многих других авторов. В процессе вокального воспитания детей самое главное – чтобы педагог точно знал, какого звука, каких певческих ощущений он желает добиться от ребенка, представлял себе эталон звучания его голоса, тогда он всегда найдет нужные эмоционально-образные выражения, сравнения, метафоры, ассоциации, то есть доступные для детей методы типа «как будто».

2.2. Методы и приемы развития интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе при помощи вокально - хоровых упражнений.

Проблема интонирования в хоре, который является инструментом с нефиксированной высотой звуков, всегда была одной из самых острых и болезненных. Хоровой строй невозможен без чистого унисона, который возникает благодаря осознанному интонированию музыкальных звуков голосом. Голосовой аппарат и ухо – это две неразделимые части единой системы звуковой передачи. Слух является органом чувств, который доводит до мозга звуковые явления, происходящие в окружающей организм среде. Голосовой аппарат может выразить только то, что вошло в мозг через слух или что возникло в мозгу на основе этих слуховых впечатлений. Немаловажную роль в интонации играет внимание ребёнка. При внимании любая работа спорится: движения точны, аккуратны, в них нет ничего лишнего, мысли ясны, мозг хорошо анализирует, всё хорошо запоминается. «Лучше петь двадцать минут внимательно, чем два часа невнимательно» - говорила известная певица и педагог Полина Виардо. Ещё замечательный русский педагог Ушинский сказал, что педагогика – это наука о заинтересовывании. Сделав занятие интересным, мы тем самым привлекаем к нему внимание ученика, а всё, к чему мы относимся со вниманием, хорошо усваивается.

В литературе по хороведению хоровой строй обычно разделяют на два вида: мелодический и гармонический. На начальном этапе обучения детей пению хормейстер ведёт работу над мелодическим строем, который представляет совокупность интонирования ступеней лада и мелодических интервалов. В кратком изложении они выглядят так.

В мажорном ладу I ступень интонируется устойчиво. II ступень в восходящем секундном движении следует интонировать высоко. А в нисходящем – низко. III ступень интонируется всегда высоко, вне зависимости от интервала, какой она образует с предыдущим звуком, поскольку является терцией тонического трезвучия. IV ступень при движении вверх требует некоторого повышения, а при движении вниз – понижения. V ступень интонируется устойчиво, с некоторой тенденцией к повышению, так как является квинтой лада и тонического трезвучия. VI ступень в восходящем секундном движении (т. е. от пятой ступени) нужно интонировать высоко. а в нисходящем – (от седьмой ступени) – низко. VII ступень, как вводный тон, интонируется весьма высоко. VI ступень гармонического мажора, будучи пониженной по отношению к той же ступени натурального мажора, должна интонироваться с тенденцией к понижению

В минорном ладу I ступень, хотя она и является основным звуком тоники, следует интонировать высоко. III ступень – низко. IV ступень при движении к ней с низу (от третьей ступени) интонируется высоко, а при движении сверху (от пятой ступени) – низко. V ступень являющаяся третьей ступенью параллельного мажора, нужно интонировать высоко. VI ступень мелодического – высоко. VII ступень натурального минора следует интонировать низко, а ту же ступень мелодического и гармонического минора – высоко.

Любая альтерация, изменяющая высоту той или иной ступени натурального лада (мажора или минора) вызывает к жизни соответствующий способ интонирования: альтерация, повышающая звук, требует обострения интонации, а альтерация, понижающая звук, - некоторого её понижения.

В основе стройного пения хоровой партии лежит верное исполнение интервалов. Известно, что интервал – это расстояние (промежуток) между двумя звуками по высоте. Последовательно взятые звуки образуют мелодический интервал; взятые одновременно – гармонический интервал. Нижний звук интервала обычно называют его основанием, а верхний – вершиной.

В темперированном строе все одноимённые интервалы равны между собой. Другое дело в пении и игре на инструментах без фиксированной высоты звука. Здесь величина интервала обычно меняется в пределах зоны в зависимости от ладового значения входящих в интервал звуков. С этим связаны некоторые особенности интонирования различных интервалов, которые хормейстеру следует знать.

Чистые интервалы исполняются устойчиво. Это относится к приме, кварте, квинте и октаве. Большие и увеличенные интервалы следует интонировать с тенденцией к одностороннему или двустороннему расширению, а малые и уменьшённые – с тенденцией к одностороннему или двустороннему сужению. При исполнении большого интервала вверх нужно стремиться его вершину интонировать с тенденцией к повышению, а при исполнении большого интервала вниз – с тенденцией к понижению. При исполнении малого интервала вверх, напротив, вершину следует интонировать возможно ниже, а при исполнении такого же интервала вниз – выше. Увеличенные интервалы интонируются очень широко: нижний звук исполняется низко, а верхний – высоко. Уменьшённые – тесно: нижний звук поётся высоко, а верхний – низко. Отдельную область в интонировании

интервалов составляет чистое пение больших секунд вверх и малых – вниз. У.О. Авранек говорил: “Научите хор петь чисто малую секунду вниз и большую вверх, и хор будет петь стройно”.

В произведении В. Гаврилина “Зима” из вокального цикла “Времена года” мелодия в основном состоит из больших и малых секунд.

Работа над песней – не скучная зубрёжка и не механическое подражание преподавателю, это увлекательный процесс, напоминающий настойчивое и постепенное восхождение на высоту. Преподаватель доводит до сознания детей, что над каждой, даже самой простой песней нужно много работать. На занятиях хора необходимо ввести правило: когда учитель демонстрирует своим голосом образец исполнения, ученики должны смотреть, слушать и мысленно петь одновременно с ним. Как уже говорилось в предыдущей главе, мысленное пение учит внутренней сосредоточенности, развивает творческое воображение, которое необходимо для большей выразительности. Таким образом, слуховое внимание делается направленным и далее интонация становится более точной. Работа над строем в хоре начинается обычно уже на первой стадии пропевания (разучивания) произведения. В это время не следует пропускать ошибок в интонировании потому, что незамеченные ошибки при повторении “впеваются” и впоследствии трудно поддаются исправлению.

Занятия с хором обычно начинаются с распевания, которое выполняет двойную функцию: 1) разогревания и настройки голосового аппарата певцов с целью подготовки их к работе. 2) развития вокально-хоровых навыков с целью достижения красоты и выразительности звучания певческих голосов в процессе исполнения хоровых произведений.

Для работы голосового аппарата в нефальцетном регистре диапазона голоса, т. е. грудном использую попевки из четвёртого и шестого цикла фонопедического метода по системе В.В. Емельянова. Диапазон попевок имеет свои запреты: не подниматься выше МИ БЕМОЛЬ первой октавы и самый низкий звук должен быть ЛЯ БЕМОЛЬ малой октавы. За основу музыкального материала берутся самые простые гаммообразные попевки, восходящего и нисходящего движения трёхступенчатого и пятиступенчатого ходов. Представляю следующие упражнения: с использованием “вибрации губ” и гласной Ы, а также “штро-баса” и гласными А, Э, Ы, О, У.

“Штро-бас” в переводе с немецкого языка означает – соломенно – шуршащий бас. При выполнении этого элемента, образно представляется скрип двери. На скрипе голосовые связки вступают в работу не сразу, а постепенно. Выполняется это упражнение таким образом: открывается рот в позу “злая кошка”, язык высунут так, чтобы он лежал расслабленный на нижней губе, а гортань должна издавать звук, напоминающий скрип. Большинство случаев у детей во время скрипа слышится “э”. Нужно обратить на это внимание и каждый раз напоминать, что скрип должен выполняться с желанием произнести гласную “а”. В попевках во время скрипа отсутствует интонация и без паузы необходимо перевести его в гласный “А”. Язык должен находиться в исходном недвижимом и расслабленном положении. При выполнении упражнения будет заметно как формируется нейтральная гласная “А”. необходимо вслушиваться как происходит звучание гласных без языка и как формируется порог при переходе от “штро-баса” к гласной (а, о, у, э, ы).

Упражнения с использованием “вибрации губ” и гласной Ы в фальцетном регистре, начиная с ЛЯ БЕМОЛЯ первой октавы и выше без особых ограничений, выполняются также, как и в нефальцетном регистре. При переходе от вибрации губ к гласной Ы, рот должен очень быстро открываться в позу злой кошки. Переход без какой-либо остановки или паузы. Это очень важно во избежание нагрузки на голосовые связки ребёнка. Всё звучит в головном резонаторе.

При распевании хора хормейстера используют многочисленные распевки мелодического склада с применением гласных слогов, словосочетаний, отрывков из текстов песен. Исполняются распевки на различные музыкальные штрихи: *legato*, *staccato*, *non legato* (нон-легато – не связано). Главный вид звуковедения на начальном этапе – кантилена, то есть плавное, связанное, непрерывное, свободно льющееся звучание. Даже выбирая репертуар для младшего хора, нужно в большей степени обращать внимание на произведения кантиленного характера для устранения речевой манеры звука при пении детей. Приведу несколько примеров мелодических распевов.

Во втором полугодии учебного процесса и в дальнейшей работе развития у детей гармонического слуха можно постепенно вводить и гармонические распевки.

Например: дети вначале поют один звук на гласную “у” и от этого звука впоследствии выстраивают интервалы. Перед этим хор условно нужно разделить на две группы.

Большое значение для развития гармонического слуха на начальном этапе имеет пение канонов. Слово “канон” переводится с греческого языка как “правило, порядок” и имеет множество значений. Музыкальный канон – это песня, созданная и исполняемая особым образом. Все участники канона поют одну и ту же мелодию с одним и тем же текстом, вступая поочередно, как бы с опозданием, с отставанием. Прелесть и своеобразие канона составляет и его окончание, так как каждый из поющих, завершив мелодию, снова возвращается к её началу, что образует замкнутый круг. Мысль о бесконечном, круговом движении всего в мире характерна для многих древних культур. Именно эта идея, идея бесконечного возвращения к началу организует форму канона. Представление человека о мире, в котором всё подчинено законам круговорота, отразилось в верованиях, укладе жизни, в танцах и песнях. Например: “Варвара”. В этом каноне небольшая фраза повторяется последовательно четыре раза, на разной высоте. Поэтому запомнить её и спеть совсем нетрудно. Этот канон можно петь много раз, возвращаясь снова к началу мелодии. Возможно исполнение канонической мелодии с аккомпанементом (гомофонно).

Текст канона “Жил дед на свете” (моравская нар. песня) повествует о флейте, но в мелодии слышны скорее интонации трубы или горна. Спеть такой канон непросто. Для начала можно построить канон между поющими и инструментом (например, роялем), у которого мелодия будет звучать октавой выше или ниже. Такое исполнение создаст новые краски контрапунктического музицирования. Русский перевод текста песни очень забавный. Он выдвигает дополнительные задачи, а именно: чёткость дикции и активность языка, то, что свойственно скороговорке.

Заключение.

Теоретическая разработка проблемы развития интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе и результаты исследовательской работы подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы: В результате проведенного теоретического анализа музыкально-педагогической литературы по проблеме исследования мы можем сделать вывод, что проблема развития чистоты интонации является актуальной в настоящее время и для ее решения необходимо развитие всех вокально-технических навыков; Для успешного развития интонации в процессе вокального воспитания детей младшего школьного возраста целесообразно опираться на образный и ассоциативно-образный тип музыкального мышления, характерный для детей данного возраста.

Изучив методы вокального воспитания, мы можем сделать вывод, что эмоционально-образный метод является ведущим в вокальном и хоровом воспитании детей, так как способствует активизации образного и ассоциативно-образного типа музыкального мышления;

В результате проведенного исследования мы убедились, что активизация образного и ассоциативно-образного мышления детей путем использования эмоционально-образных методов вокального воспитания способствует успешному развитию интонации у детей младшего школьного возраста в хоровом классе.

Цель занятий хором – привить детям любовь к музыке, хоровому пению, формировать навыки коллективного музицирования. Необходимо научить детей правильному пению и приобщить их к прекрасному миру вокально – хоровой классики, народной музыки, современному композиторскому творчеству.

Создание в хоровом коллективе атмосферы творчества, взаимопомощи, ответственности каждого за результаты общего дела способствуют формированию личности ребёнка, помогают ему поверить в свои силы и содействуют раскрытию творческого потенциала.

В отношении сведений по физиологии дыхательного, голосового и слухового устройств:

- 1) сосредоточить внимание и волю на овладении дыханием, необходимости использовать моменты покоя и движения;
- 2) следить за признаками изменения голоса, держать высоту тона при помощи певческой динамики, использовать окраску голоса;
- 3) вырабатывать технику пения до мутации, учитывать признаки мутации и соблюдать гигиену детского голоса.

С точки зрения педагогической и психологической необходимо:

- 1) исследовать способ и диапазон восприятия музыкальных тонов, признаки музыкального слуха, одарённости и музыкальности;

2) методически развивать певческие способности и навыки хорового пения, учитывая особенности детского восприятия, развивая знания, чувства и волю детей, а также их психические свойства.

3) анализировать признаки амузии, устранять в ходе обучения недостатки в пении, применять основы дидактики и педагогики и технические средства.

В отношении навыков хорового пения надо:

1) развивать ритм и интонирование с раннего школьного возраста;

2) учитывать признаки музыкальной одарённости и музыкальности, с учётом общей одарённости;

3) систематически развивать технику пения и музыкальное воображение.

В целом – придерживаться требований общей дидактики и частно-дидактической системы, учитывать особенности детского хорового пения, добиваться совершенства интерпретации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю.Б.Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Алмазов, Е.И. О возрастных особенностях голоса у дошкольников, школьников и молодежи. Развитие детского голоса [Текст] / Е.И.Алмазов. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 198 с.
3. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / В.П.Анисимов. - М. : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
4. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. избр. труды [Текст] / Б.В.Асафьев. - М. : АПН СССР, 1957. – 386 с.
5. Багадуров, В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. Вып. 2 [Текст] / В.А.Багадуров. – Л., - 1971. – 236 с.
6. Белобородова, В.К. Развитие музыкального слуха учащихся первых классов [Текст] / В.К.Белобородова. - М. : АПН РСФСР, 1956.- 108 с.
7. Вейс, П. Абсолютная и относительная сольмизация [Текст] / П.Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. - Л. : Музыка, 1967.
8. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость [Текст] / Н.А.Ветлугина // Восприятие музыки: сб. статей. Сост. В.Н.Максимов. - М.,1980.
9. Войнова, А.Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. [Текст] / А.Д.Войнова. - М. : АПН РСФСР, 1960.- 151 с.
10. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С.Выготский. – Минск: соврем. слово, 1998. – 480 с.
11. Далецкий, О.В. Самоучитель певца, вопросы – ответы [Текст] / О.В.Далецкий. - М. : Композитор, 2003г. – 56 с.
12. Детский голос [Текст] /Экспериментальные исследования под ред. Шацкой В.Н. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.
13. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики [Текст] / Л.Б.Дмитриев. - М. : Музыка, 2000. - 368 с.
14. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе [текст]: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений – 3-е издание / Л.Г.Дмитриева, Н.М.Черноиваненко. – М. : Академия, 2000. – 240 с.

15. Добровольская, Н.Н. Вокально-хоровые упражнения в детском хоре [Текст] / Н.Н.Добровольская. – М. : Музыка, 1987. - 79 с.
16. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности [Текст] /Д.К. Кирнарская. - М. : Таланты XXI в., 2004. - 496 с.
17. Кирюшин, В.В. Хоровой коллектив [Текст] /В.В.Кирюшин. Сборник статей. – М. : Профиздат, - 1976. – с.56 - 72.
18. Козлянинова, И.П. Тайны нашего голоса [Текст]: учебное пособие / И.П.Козлянинова, Э.М.Чарели. – Екатеринбург: Русская жизнь, 1992. -127 с.
19. Кочнева, И.С. Вокальный словарь [Текст] /И.С.Кочнева, А.С.Яковлева. – Л. : Музыка, 1986. – 70 с.
20. Кравченко, А.М. Секреты бельканто [Текст] / А.М.Кравченко. – Симферополь: Редотдел Крымского комитета по печати, 1993. – 127 с.
21. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений [Текст]: учеб. пособие для муз. вузов – 3-е изд. / Л.А.Мазель. – М. : Музыка, 1986. – 527 с.
22. Маклаков, А.С. Общая психология [Текст]: учебник для вузов/ А.С.Маклаков. – Спб. : Питер, 2003. – 592 с.
23. Менабени, А.Г. Певческое голосоведение [Текст]: пособие для муз. фак. пед. институтов / А.Г.Менабени, Т.К.Шаминава. –М. : Музыка, 1968. – 68 с.
24. Морозов, В.П. Вокальный слух и голос [Текст] / В.П.Морозов. – М. – Л. : Музыка, 1965. – 85 с.
25. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения [Текст] / В.П.Морозов. – М. : 2002. – 494 с.
26. Музыкальное воспитание в школе. Вып.13 [Текст]: Сборник статей / сост. О.Апраксина. – М. : Музыка, 1978. – 104 с.
27. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / О.П.Радынова, АИ.Катинене, М.Л.Палавандишвили – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
28. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 240 с.
29. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для ст-тов высш. учеб. заведений в 3 кн. - 4-е изд. Кн.1. Общие основы психологии /Р.С.Немов. - М. : ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
30. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для ст-тов высш. учеб. заведений. В 3 кн.- 4-е изд. Кн.2. Психология образования /Р.С.Немов. - М. : ВЛАДОС, 2002. – 608 с.

31. Огороднов, Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе [Текст] / Д.Е.Огороднов. – Л. :Музыка, 1972. – 149с.
32. Основы музыкальной психологии [Текст]: учеб. Пособие / Урал. гос. консерватория им. Мусоргского. Е.Н.Федорович, Е.В.Тихонова. - Екатеринбург, 2007. - 206 с.
33. Петровский, А.В. Психология [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений – 2-е изд. / А.В.Петровский. – М. : Академия, 2001. – 512 с.
34. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений 2-е изд., испр. и доп. /В.И.Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997.
35. Пономарьков, Н.Г. Занятия пением с детьми, не имеющими достаточного музыкального слуха: методика музыкального воспитания в начальной школе [Текст] / Н.Г.Пономарьков. – М. : Просвещение, 1954. – 237 с.
36. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика [Текст]: учебное пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др. под ред. Г.М.Цыпина. - М. : Академия, 2003. - 368 с.
37. Ражников, В.Г. Резервы музыкальной педагогики [Текст] / В.Г.Ражников. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
38. Сергеев, А.А. Воспитание детского голоса [Текст] / А.А.Сергеев под ред. В.А.Багадурова – М. : АПН РСФСР, 1950. – 110 с.
39. Соколов, В.Г. Работа с хором [Текст] / В.Г.Соколов. – М. : Музыка, 1967. – 76 с.
40. Струве, Г.А. Школьный хор: книга для учителя [Текст] / Г.А.Струве. - М. : Музыка, 1981. – 240 с.
41. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г.П.Стулова. – М. : Прометей, 1992. – 132 с.
42. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А.Сухомлинский. – М. 1981. – 215 с.
43. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М.Теплов. – М. : Наука, 2003. – 378 с.
44. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств [Текст] / Н.А.Терентьева. – М. : Прометей, 1990. – 184 с.
45. Шатковский, Г.И. Развитие музыкального слуха [Текст] / Г.И.Шатковский. – М. : Музыка, 1996. – 298 с.