

Содержание

Введение	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОР В ЦЕЛЯХ РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1. Метроритмическое чувство и способы его развития в условиях общеобразовательной школы.....	6
1.2. Фольклор и возможность его использования с целью ритмического воспитания школьников.....	17
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА II. ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОР В ЦЕЛЯХ РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	30
2.1. Педагогический опыт ритмического воспитания школьников средствами фольклора	30
2.2. Ход и результаты опытной работы по теме исследования.....	36
Выводы по второй главе	45
Заключение	47
Библиографический список	49
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время в связи с всё возрастающей учебной нагрузкой детей, всеобщей компьютеризацией и, как следствие, пассивным образом жизни, проблема развития метроритмического чувства учащихся становится особенно актуальной. Постоянное сидение за компьютером и другими гаджетами приводит к ограничению двигательной активности ребёнка, а, как известно, именно движение лежит в основе восприятия музыкального ритма, способности различать и воспроизводить ритмические особенности музыки.

В музыкальной педагогике разработано немало способов развития у детей метроритмического чувства. Особое внимание этой проблеме уделяли такие педагоги, как Л.А. Баренбойм, Н.А. Ветлугина, Э.Ж. Далькроз, А.Н. Зимина, Е.В. Николаева, К. Орф, О.П. Радынова и др. Должно отметить, что в работах этих авторов фольклор представлен достаточно широко, что не случайно: многие фольклорные жанры – трудовые, плясовые, хороводные или игровые песни – изначально несут на себе отпечаток движения, что, в свою очередь, не может не способствовать активизации ритмического чувства учащихся.

Вместе с тем, на уроках музыки при знакомстве с фольклором на первое место выступают задачи нравственного воспитания школьников, формирования представлений о традициях и культуре народа, при этом развивающий потенциал фольклора нередко остаётся в тени. В данной ситуации обнаруживает явное **противоречие**: между необходимостью усиленной работы по развитию метроритмического чувства учащихся и недооценке фольклора как средства развития данной музыкальной способности.

В связи с указанным противоречием возникает **проблема**: может ли фольклор выступить в качестве эффективного средства развития метроритмического чувства школьников, и какие условия для этого

необходимы? Исходя из данной проблемы, была выбрана **тема** исследования – «*Фольклор как средство развития метроритмического чувства учащихся на уроках музыки в начальной школе*».

Объект исследования: процесс ритмического воспитания школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: фольклор как средство ритмического воспитания школьников.

Цель исследования: определить необходимые условия использования фольклора в качестве средства развития метроритмического чувства учащихся на уроках музыки в начальной школе.

Задачи исследования:

- 1) составить представление о сущности метроритмического чувства и способах его развития в условиях общеобразовательной школы;
- 2) обосновать возможность использования фольклора в развитии метроритмического чувства учащихся;
- 3) обобщить педагогический опыт использования фольклора в целях ритмического воспитания младших школьников;
- 4) опытным путём проверить необходимость создания специальных условий развития метроритмического чувства младших школьников средствами фольклора.

Методы исследования: анализ и обобщение теоретических, теоретико-методических и программно-методических источников, педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, опытная работа.

Новизна работы заключается в попытке обосновать возможность использования фольклора в целях развития метроритмического чувства младших школьников, наметить ряд необходимых для этого условий, а также в обобщении педагогического опыта работы с фольклорным материалом на уроках музыки.

Практическая значимость: материалы дипломного исследования могут быть использованы учителями музыки общеобразовательных школ в

их практической работе с учениками младших классов, а также студентами музыкально-педагогических образовательных учреждений при освоении ими содержания дисциплин профильной направленности.

ГЛАВА I

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В ЦЕЛЯХ РИТМИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**1.1. Метроритмическое чувство и способы его развития в условиях
общеобразовательной школы**

Метроритмическое чувство является одной из главных музыкальных способностей, определяющих качество общения человека с музыкальным искусством, возможность осуществления им любой музыкальной деятельности, будь то слушание, сочинение или исполнение музыки. Этим определяется необходимость развития данного чувства у ребёнка, начиная с первых этапов обучения его музыке. Каким должен быть этот процесс, с помощью каких средств он может осуществляться, можно определить, зная основные особенности этой музыкальной способности.

Первое, о чём говорят исследователи, характеризуя чувство ритма у человека, это его *универсальность*. Проистекает данное качество из ритмичности самой природы, ритмичности окружающей человека действительности. Ритм есть во всём: в движении времени – смене дня и ночи, чередовании времен года, в протекании любых природных процессов – дыхании живых существ, биении сердца, приливах и отливах, движении волн и др. Это позволяет считать ритм универсальной категорией, чьё содержание охватывает любые формы действительности, распространяясь, в том числе, и на результаты человеческой деятельности.

В самом общем плане ритм определяется как «закономерное повторение соизмеримых и чувственно ощутимых единиц» [18], что согласуется со значением самого слова: в переводе с греческого языка «**ритм**» (rhythmos) есть «равномерное чередование, размерность, согласованность» [46].

Чаще всего понятие ритма связывают с особенностями чередования каких-либо явлений или событий *во времени и пространстве*, что Б.М. Тепловым квалифицируется как единственный безусловный его признак: «Ритм как всеобъемлющее понятие... характеризуется только одним весьма неопределенным признаком: временной или пространственный порядок предметов, явлений, процессов» [42, с. 270].

Всегда считалось, что именно музыка является сосредоточением ритма, наиболее ярким и непосредственным его воплощением. Именно в музыке ритм становится одним из основных, центральных элементов. Неся в себе определенную информацию, он выступает ярчайшим выразительным средством музыкального искусства. Вместе с тем, **музыкальный ритм** – это одно из самых *сложных по организации* ритмических образований, что находит отражение в различных определениях понятия.

В широком значении музыкальный ритм рассматривается как *временная и акцентная сторона мелодии, гармонии, фактуры и всех других элементов музыкального языка* [44, с. 207]. В этой трактовке подчеркивается связь музыкального ритма со всеми остальными средствами музыкальной выразительности. В узком же значении, напротив, понятие ритма связывается только с длительностью звуков в их последовательности и чередовании. Так, В.А. Цукерман и Л.А. Мазель, придерживаясь именно такой позиции, определяют музыкальный ритм как *временную закономерность, являющуюся организацией звуков по их длительности* [20, с. 134]. В данном случае музыкальный ритм практически приравнивается к ритмическому рисунку. Вместе с тем, те же авторы отмечают, что ритмический рисунок произведения образуется не только от сочетания одинаковых или различных длительностей, но и наличия акцентов. Это указывает на ещё одну составляющую музыкального ритма – метрическую акцентуацию.

Метром в теории музыки называется равномерное чередование равных по длительности сильных и слабых долей времени [30]. По сути, метр как раз и организует ритм, он позволяет сравнить длительности отдельных звуков и

осмыслить их выразительное значение. Благодаря метру рождается ощущение равномерности всего музыкального движения, которое, в свою очередь, имеет ещё одну характеристику – *темп*, что значит «скорость движения» (скорость движения метрических единиц или метрических долей).

Отсюда следует, что *метр, темп и ритмический рисунок являются основными компонентами музыкального ритма*. Все эти компоненты теснейшим образом взаимодействуют между собой, что нередко приводит к смешению понятий. Их четкое разграничение позволяет выйти ещё на одну важнейшую особенность рассматриваемой музыкальной способности – ***многокомпонентность***.

Характеризуя данную особенность, Д.К. Кирнарская пишет: «Первичным свойством чувства ритма является его родство с движением: слепок движения – это ритмическая фигура, и важнейшая ритмическая способность состоит в умении создавать такие звуковые слепки движений, устанавливая внутреннее родство между телесно-кинестетической формой движения, его направленностью, энергетикой, и соответствующими свойствами ритма. ... Второй компонент ритмической одаренности – это способность к формированию ритмического образа. Она проявляется тогда, когда движение уже стало ритмом, перешло в него. ... Третий компонент чувства ритма – это всем известный *beat*, чувство темпа» [15, с. 134].

Как видно из приведённой цитаты, автор не только разграничивает отдельные стороны чувства ритма, но и указывает на его первооснову – движение. Это позволяет ей выделить и отдельный компонент данного чувства – *слухо-моторный*. При переходе на стадию формирования ритмического образа (Д.К. Кирнарская рассматривает чувство ритма в динамике психических преобразований) названный компонент соединяется с *чувством акцента*. Аргументируя своё мнение, автор замечает: «Ни одно движение не может быть безакцентным, равно как и никакой его слуховой образ» [15, с. 135].

О том, что чувство ритма в своей основе имеет моторную природу, говорил ещё Б.М. Теплов. Более того, по мнению ученого, двигательные ощущения являются непременной составляющей процесса восприятия ритма, иначе говоря, ритм в музыке воспринимается не только слухом и сознанием, но и всеми клетками организма [42, с. 285]. Свидетельством тому могут быть различные физиологические проявления – как видимые (разнообразные движения ног, рук, головы, или качание всем телом), так и «зачаточные», недоступные для внешнего наблюдения (движения голосового и дыхательного аппарата, мышц конечностей, глубоко лежащих мышц грудной клетки и брюшной полости). Соответственно, при слушании музыки у человека возникает естественная потребность двигаться согласно ритму музыкального произведения.

Мнение Б.М. Теплова разделяют многие ученые и педагоги, одним из них является исследователь Г.А. Ильина. На основании изучения ритмических реакций человека она приходит к выводу о том, что чувство музыкального ритма действительно является *способностью двигательно переживать музыку*. Основываясь на положении о *двигательной (моторной) природе чувства ритма*, правомерно предположить, что *движение является необходимым условием развития данной музыкальной способности* у детей. Это, в свою очередь, определяет выбор педагогических средств развития чувства ритма, одним из которых и может стать фольклор.

Добавим, что в науке есть тому свои подтверждения. Так, согласно теории усвоения и ассимиляции музыкально-ритмических эталонов, процесс освоения ребёнком ритмических особенностей музыки происходит путём *двигательного моделирования* или двигательной «подстройки» к тем или иным ритмическим структурам. Затем реальные движения заменяются соответствующими представлениями – «свёрнутыми» в сознании образами движения [14, с. 155].

Наряду с утверждениями о двигательной (моторной) природе чувства ритма, звучат и утверждения о его *эмоциональной природе*. Так,

Г.М. Цыпин, характеризуя ритм как один из «первоэлементов» музыки, ее важнейшее выразительное средство, пишет о том, что он «всегда (или почти всегда) отражает эмоциональное содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность» [45, с. 159]. Ученый считает, что именно это есть главная особенность музыкального ритма, которая самым тесным образом связана с передачей множества выразительно-эмоциональных состояний человека, с возможностью выражения, воплощения различных проявлений его внутренней жизнедеятельности. Вследствие этого можно сказать, что *ритм в музыке – категория не только универсальная, времяизмерительная, моторно-двигательная, но и эмоционально-выразительная, шире – образно-поэтическая, художественно-смысловая.* Отсюда следует, что *восприятие ритма – это активный процесс, тесно связанный с эмоциональным переживанием музыки.*

С мнением Г.М. Цыпина соглашаются и многие психологи, которые утверждают, что эмоциональное воздействие ритма очень сильно отражается не только на исполнителе, но и на слушателе, и эмоциональные реакции на ритмические особенности музыки являются первейшим проявлением музыкальности [42, с. 285]. Энергичный, активный характер музыкального ритма предоставляет возможность передавать в движениях самые мельчайшие изменения настроения музыки. Простейшими из них, такими как притопы, хлопки, приседы, поскоки, отрывистые и плавные движения рук и ног, могут быть переданы некоторые характерные особенности музыкальной речи, например, паузы, акценты, штрихи и др. Это позволяет использовать двигательную активность ребёнка для развития у него эмоциональной отзывчивости на музыку. Непременным условием при этом является соответствие движений характеру произведения.

Итак, **метроритмическое чувство (чувство музыкального ритма/музыкально-ритмическое чувство)** это *одна из основных музыкальных способностей, обеспечивающая возможность восприятия, понимания, исполнения, созидания ритмической стороны музыкальных*

образов. Эта способность выражается в *активном (двигательном) переживании музыки, в яркой эмоциональной реакции* на выразительные особенности самого музыкального ритма. В то же время, это *комплексная способность*, включающая в себя чувство темпа, чувство метрического акцента и способность ощущать внутреннюю наполненность метрических долей определенными длительностями/ритмическими фигурами.

Связь с физиологическими процессами, протекающими в организме человека (такими, как пульс, дыхание, сердцебиение), с движениями (бегом, ходьбой, с ритмами трудовых процессов) свидетельствуют о *природном, универсальном характере метроритмического чувства*, что, в свою очередь, обуславливает возможность обратного влияния музыкального ритма на эмоциональную сферу человека, а также на его физическое состояние. Учет данных особенностей может помочь найти наиболее эффективные средства ритмического воспитания школьников.

В поиске таких средств исследователи обращаются к различным видам музыкальной деятельности – слушанию музыки, игре на музыкальных инструментах, пению и др. Однако ведущим видом деятельности в данном случае является *движение детей под музыку*. Подтверждением тому могут служить слова Г.М. Цыпина: «Музыкальное движение – это уникальный вид деятельности, в котором интенсивно складывается и получает развитие вся система музыкальных способностей и, прежде всего, чувство ритма» [45, с. 157]. Это связано с тем, что само восприятие музыки может быть охарактеризовано как слухо-двигательный процесс, а двигательно-моторные реакции являются естественным, органичным компонентом этого процесса.

В своей работе ученый рассматривает музыкальное движение в широком и узком значениях. В первом случае оно объединяет все виды движений человека, связанных с музыкой: народный, бытовой и сценический танец, а также ритмическую гимнастику и аэробику. В узком значении *движение под музыку* составляет *отдельный метод*, разработанный на основе систем Ф. дель Сарта, Э.Ж. Далькроза [45, с. 157]. Согласно нему,

особое внимание при работе с детьми должно уделяться «языку движений», их естественной выразительности. Механизм работы метода объясняется так: эмоции, возникающие под воздействием музыки или сюжета, получают внешнее выражение, становятся управляемыми, создают условия для усиления и углубления эмоциональной отзывчивости ребенка на музыку. Само *музыкальное движение становится средством познания, анализа музыкального произведения и его ритмической структуры.* Аналогичной точки зрения придерживался и Б.М. Теплов. Он также утверждал, что восприятие должно быть не только слуховым, но и слухо-двигательным [42, с. 277].

Музыкальное воспитание средствами движения осуществляется, прежде всего, в упражнениях, играх, плясках и танцах. Все эти виды музыкально-ритмических движений выполняют общую *задачу – добиться слитности характера движения и музыки.* При этом у каждого вида ритмических движений есть свои функции. В *упражнениях* (беге, поскоках, ходьбе, прыжках, отдельных танцевальных элементах) формируются основные умения и навыки выразительного движения. Поэтому все упражнения, как правило, имеют образные названия – «Шагают кузнечики», «После дождя» и т.д. Для ребёнка младшего школьного возраста с его конкретно-образным мышлением, «поэтическим» восприятием мира такая форма оказывается наиболее близкой. Это становится поводом для использования движений и в иных целях, например, в целях развития творческих способностей детей.

Суммируя представления об образовательных возможностях рассматриваемого вида деятельности, М.С. Осенева и Л.А. Безбородова предлагают целый перечень задач, решаемых с помощью музыкально-ритмических движений:

- *образовательные* – формировать навыки владения ходьбой, бегом и другими видами движения как средствами выражения музыкальных образов; умение двигаться в соответствии со структурой, темпом, динамикой

и регистровыми особенностями музыкального произведения, отмечать в движении метр, метрическую пульсацию, акценты, ритмический рисунок;

- *воспитательные* – воспитывать у детей культуру движений, чувство ответственности в коллективно выполняемых упражнениях, играх и танцах;

- *развивающие* – развивать у детей эмоциональную отзывчивость на музыку; художественно-творческие способности (путём комбинирования танцевальных движений, их «придумывания»); свободу движений (посредством снятия мышечного и психологического напряжения); «чувство пространства» [29, с. 247].

Музыкальные игры направлены на выражение эмоционального содержания музыки. Различают *сюжетные* игры, осуществляемые в образных движениях, и *несюжетные*, которые разыгрываются по определенным правилам, устанавливаемым в соответствии с характером и особенностями музыкального произведения. Начальной формой игры является *игра с пением*, где образ движения определяется текстом. *Игра под инструментальную* музыку считается более сложным видом деятельности, требующей от ребёнка большего внимания и концентрации на самом звучании музыки.

Детские пляски и танцы – ещё одна разновидность музыкально-ритмической деятельности. Их можно подразделить на *пляски и танцы с зафиксированными движениями*, *свободные* (импровизационные), и *комбинированные*, где зафиксированные движения сочетаются со свободной импровизацией. Все они, как правило, основываются на элементах народных и классических танцевальных движений.

Говоря о музыкальном репертуаре для всех видов ритмических движений, исследователи подчеркивают: он должен отличаться высокой степенью художественности, динамичностью, стройностью и ясностью выражения художественного образа. Особое *предпочтение в выборе репертуара отдаётся народной музыке* [29, с. 248]. Кроме того,

музыкальный материал должен отвечать тематике урока, соответствовать двигательным навыкам учеников, обеспечивать углубление и закрепление у них музыкально-слуховых представлений.

Раскрывая методику работы над музыкально-ритмическими движениями, авторы предлагают различные способы активизации метроритмического чувства учащихся. Например, при выполнении *заданий на смену вида движения в зависимости от характера музыки* советуют обходиться без предварительного прослушивания музыкальных произведений. Задача педагога – объяснить детям суть задания, направить их фантазию «в нужное русло»: предложить исполнить произведение так, «как подсказет музыка» [29, с. 248]. Подсказывать или показывать конкретные движения при этом не следует, ведь самыми важными моментами здесь являются творческое самовыражение ребёнка и индивидуальное восприятие им музыки. Именно поэтому методисты советуют в процессе разучивания упражнений использовать образные сравнения, метафоры, стихотворный текст. Именно они помогают учащимся правильно и выразительно исполнить ритмические движения, дают возможность лучше прочувствовать содержание музыки и подсказывают ее структурные особенности.

Основным правилом обучения школьников музыкально-ритмическим движениям должно стать *внимательное отношение к музыке*, что не допускает разговоров и шумного исполнения движений во время ее звучания. Самым первым и простым заданием в начальный период обучения должно явиться требование начинать и оканчивать движение вместе с музыкой. Если произведение начинается со вступления, следует научить детей внимательно слушать его, а движение начинать только после его завершения.

В работе над игрой, танцем или пляской педагогу целесообразно многократно исполнять музыку, заострять внимание детей на моментах, недостаточно ярко переданных ими в движении. Недопустимо уточнение ритмичности в отрыве от музыки, а также громкий счет педагога в момент исполнения какого-либо упражнения. При необходимости, можно

использовать показ удачных движений одним или двумя успевающими учениками. Кроме того, все движения учитель должен продемонстрировать на своем примере, ограничиваться словесными пояснениями не стоит – по свидетельству методистов, это не дает положительных результатов.

Качество выполнения учениками ритмических движений зависит, прежде всего, от понимания ими музыкального образа. Причинами же неадекватного выражения характера музыки в движении, по мнению М.С. Осеневой и Л.А. Безбородовой, могут являться:

- психическая и физическая заторможенность;
- плохая координация движений;
- недостаточная развитость некоторых групп мышц.

Впрочем, прежде чем ставить такой «диагноз», нужно помнить: моторная реакция на музыку может оставаться у ребенка скрытой, выражаясь лишь в изменениях мышечного тонуса.

Следующим эффективным способом развития метроритмического чувства может стать *игра на детских музыкальных инструментах*. Методисты дают этому следующее объяснение: чтобы сыграть мелодию по слуху, нужно иметь не только музыкально-слуховые представления о расположении звуков по высоте (движется ли мелодия вверх, вниз, стоит ли на месте), но и представления о её ритмической организации (о соотношении длительностей звуков мелодии). По мере того как дети начинают чувствовать и воспроизводить в движениях (ходьбе, хлопках) ритм музыки, им поручают самим играть на инструментах – бубне, барабане, деревянных палочках, ложках, колокольчике и др. Сначала взрослый помогает детям попадать в такт музыки, потом их действия становятся все более самостоятельными. Главным условием при этом называется следующее: ребенок должен точно воспроизвести ритмический рисунок мелодии. Сопутствующим средством здесь может стать *проговаривание стихотворных текстов*.

Также хорошо зарекомендовали себя такие приемы работы, как *прохлопывание руками метроритмических структур с одновременным*

пропеванием мелодии и узнавание мелодии по одному лишь ритму. Последний способ опирается на внутренний слух и способность хранить в памяти ранее услышанные мелодии (по Б.М. Теплову – способность к музыкально-слуховым представлениям). Воспринимаемый на слух музыкальный материал ребенок сравнивает с тем, что ему уже знакомо, на основании чего и производит процедуру опознавания.

Для осознания соотношений длительностей звуков мелодии применяется метод *моделирования* их с помощью определённых знаковых средств (например, четверти – длинные палочки, восьмые – короткие) или обозначений, принятых в нотной записи. Нередко за каждой ритмической единицей закрепляется определенное слоговое обозначение: четверть – *та*, половинная – *та-а*, восьмая – *ти-ти*, шестнадцатая – *ти-ри-ти-ри*, четверть с точкой – *таи-ти*, восьмая с точкой и шестнадцатая – *тии-ри* и т.д. С помощью этих обозначений становится возможным «прочитать» самые различные варианты ритмических рисунков. При этом важно учитывать, чтобы дети не просто владели слоговыми обозначениями ритмических длительностей, понимали их математическое соотношение, но и ясно слышали и ощущали ритм всем своим телом [43, с. 86].

Проговаривание ритмических длительностей слоговыми обозначениями может дополняться *остинатным сопровождением*, исполняемым на тех же детских музыкальных инструментах или с помощью «звучащих жестов». Такой «оркестровый» аккомпанемент увлекает детей, и главное, развивает их ритмическое чувство.

Существенную роль в развитии чувства ритма у ребенка занимает первоначальный период обучения. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, оказывается решающее воздействие на всё «ритмическое будущее» ученика. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми умениями и навыками, учащийся не сможет в дальнейшем правильно воспринимать и понимать музыку.

Первичные проявления чувства метроритма у ребенка возникают рано, начиная с первого года жизни, и происходят неосознанно. Встречаясь с многочисленными вариантами ритмических действий, ребенок сам принимает в них активное участие: он шагает, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламацией стихов, пением песен. Во всем этом малыш проявляет свои ритмические способности и развивает их. Подтверждением тому являются многочисленные исследования, свидетельствующие об очень раннем возникновении у ребенка музыкально-ритмических реакций, о доминировании ритмического начала на самых первых стадиях развития музыкальности. Именно поэтому учитель музыки может использовать природную ритмичность детей и построить на этой основе уже сознательную музыкальную работу.

1.2. Фольклор и возможность его использования с целью ритмического воспитания школьников

Ведущим компонентом музыкальной культуры, имеющим немалую художественную ценность и большое воспитательное значение, является фольклор. В переводе с английского слово «**фольклор**» (*folk – народ, lore – знание*) означает – «народное знание», «народная мудрость», а употребляется оно обычно в значении «*народное творчество*» [49, с. 6]. По мнению известного фольклориста А.М. Мехнецова, определение «народное» может быть интерпретировано как противопоставление профессиональной, композиторской деятельности. [24, с. 101].

В науке фольклор рассматривается как особая сфера бытия народа, проявление его духовно-материальной культуры, как «коллективное и

основанное на традициях творчество групп или индивидуумов, определяемое надеждами и чаяниями общества, являющееся адекватным выражением их культурной и социальной самобытности» [7, с. 128].

К *формам фольклора* относят: язык, литературу, танцы, игры, мифологию, ритуалы, обычаи, ремесла, архитектуру. Музыка так же считают одной из его форм, дающей возможность глубже познать действительность, исторические и национальные особенности любого народа.

Говоря о разновидностях фольклора, учёные выделяют словесный, музыкальный, хореографический и драматический фольклор. Это деление можно считать достаточно условным, так как отдельные жанры фольклора могут относиться и к словесным, и к музыкальным, и к хореографическим его видам. В этом проявляется их взаимосвязь и взаимозависимость.

К словесному виду относятся такие жанры фольклора, как загадки, пословицы, поговорки, сказки, былилици и др. Хореографический фольклор составляют народные танцы. В драматический вид народного творчества входит драматизация, инсценирование игр, сказок и др.

Предметом нашего исследования выступает **музыкальный фольклор**, отличительной особенностью которого является музыкальное интонирование. К жанрам музыкального фольклора относятся пестушки, потешки, прибаутки, заклички, музыкальные игры, хороводы, но самым обширным является жанр народной песни, куда входят эпические, исторические, трудовые, колыбельные, свадебные, календарные песни и др. Все они, так или иначе, связаны с другими разновидностями фольклора (немузыкальными). Вот что об этом пишет Л.Л. Куприянова: «Сама природа музыкального фольклора предполагает его импровизационную основу и синкретическую форму бытования, органично сочетающую поэзию, музыку и пластику движений» [16, с. 4].

Для введения народного музыкального творчества в уроки музыки учителю необходимо знать основные признаки, **свойства фольклора**,

позволяющие приблизиться к пониманию его сущности. К таким свойствам исследователи относят:

1) **бифункциональность** – неразрывное единство практической и духовной функций фольклорного произведения или, по словам М. С. Кагана, его «художественно-нехудожественный» смысл [7, с. 129];

2) **полиэлементность** – свойство фольклора, заключающееся в сосуществовании и связи его различных элементов (словесного, музыкального, танцевального, мимического и др.);

3) **коллективность** – данное свойство имеет двойственную природу: сочетание коллективного и индивидуального начал проявляется, как в создании или исполнении фольклора, так и в самом отношении к нему;

4) **бесписьменность** (фольклор – творчество устное, он живет только в памяти людей и передается в живом исполнении «из уст в уста»);

5) **вариантность** – данное свойство предполагает существование многочисленных «версий» одного и того же фольклорного произведения;

6) **традиционность** может быть объяснена так: на протяжении исторической жизни народа «складывались объективные идеалы творчества, которые затем становились практическими и эстетическими эталонами, отступление от которых было бы нецелесообразно» [7, с. 143].

Перечисленные свойства не исчерпывают всех особенностей фольклора, но именно они определяют методику работы с фольклорным материалом на уроках музыки.

В педагогике давно осознана незаменимость произведений народного творчества как методического материала, позволяющего осуществлять обучение соответственно потребностям детей в игре, в движении. Как писал ещё С.И. Миропольский, «дело в том, что песня сама может прискучить, но если с нею соединяется движение, песня драматизируется (а большинство русских песен именно таково), то она делается неисчерпаемым источником живого наслаждения и радости для детей, внося свежесть в пение и приближая песню к игре» [25, с. 279].

Наряду с тем, что народное творчество приносит радость детям, оно также развивает эмоционально-чувственную сферу, художественно-образное, ассоциативное мышление, воображение и фантазию, активизирует творческие способности детей. Кроме того, фольклор может служить средством решения отдельных образовательных задач. Так, разнообразные народные попевки, в силу своей естественности, позволяют быстро наладить координацию голоса и слуха, а хороводно-обрядовые песни способствуют развитию у детей общей координации движений и их выразительности. Яркие музыкально-поэтические тексты развивают артистичность, эмоциональность, голосовые возможности, формируют певческую культуру школьников [49, с. 9]. В целом же фольклор с его выразительным поэтическим словом, точной музыкальной интонацией, колоритной хореографией способствует воспитанию эстетического чувства учащихся, бережного отношения к культурным традициям своего и других народов. Именно поэтому фольклор или отдельные его элементы стали обязательной частью школьного урока музыки.

Воспитательное значение фольклора признаётся во всём мире. В доказательство тому можно привести слова из резолюции Международного совета народной музыки (IFMS), принятой уже на следующий год после его организации (1947): «Народная музыка должна использоваться на всех ступенях образования ... Каждая конференция Международного общества по музыкальному воспитанию (ISME) рассматривает вопросы народной музыки в воспитании подрастающего поколения» [7, с. 154]. Образовательное же значение народного искусства часто остаётся недооценённым. А вместе с тем, учитель, используя фольклор в различных его проявлениях, может решать самые различные задачи, среди которых и задача развития у детей чувства ритма.

С детьми младшего школьного возраста на уроках музыки наиболее уместным будет использование произведений детского народного фольклора. Он чрезвычайно богат и разнообразен по тематике и содержанию,

музыкальному строю, композиции, характеру исполнения. Яркая образность музыкального языка детских фольклорных произведений способствует возникновению непосредственной эмоциональной реакции у детей, которая не замедлит проявиться в движениях. Становится возможным использование элементов танца, инсценирования, «разыгрывания» песен и т.д. Все это может стать основой для разнообразных творческих проявлений учащихся. По этому поводу Б.М. Теплов очень точно отметил, что «раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка» [42 с, 156].

При этом важно, чтобы исходный материал был подобран в соответствии с возрастными особенностями детей. Младшие школьники подвижны, чутко реагируют на яркую, образную речь, эмоционально включаются в игру, поэтому начинать следует с самых доступных форм творческих заданий, каковой является импровизация.

Для детских *импровизаций* (речевых, пластических, инструментальных) в начальной школе целесообразно использовать образцы не только музыкального, но и литературного фольклора – примеры всевозможных потешек, шуток-прибауток, дразнилок и т.д. Чтобы понять их, школьникам достаточно лишь представить себя действующим лицом той или иной песенки. В 1 классе такими песенками-миниатюрами могут стать: «Весёлые гуси», «Кисонька», «Заинька», «Козлик», «Дождик» и другие. На таком материале с детьми можно построить эффективную *ритмическую деятельность, связанную не только с пластикой движений, но и с пением, игрой на детских элементарных инструментах*. Детям очень нравится такие задания, и выполняют они их без особого труда.

Для тех, кто постарше доступны уже более сложные песни с более объемным фольклорным текстом. Песни могут *исполняться соло, хором, с приплясом, в сопровождении народных инструментов, проговариваться речитативом, скандироваться в хороводе*. Ярким примером может послужить русская народная плясовая песня «Как у наших у ворот».

Исполнение песни предполагает распределение учащихся по ролям. Обдумывание сюжетных ходов может происходить непосредственно во время разучивания песни самими ребятами. Ими же ведётся и поиск выразительных движений. В задачу учителя входит: незаметно помочь, подсказать верные ходы.

Выглядеть это может примерно так. После первого знакомства с песней дети приступают к её инсценировке. Вначале появляются основные действующие лица – «муха», «комар», «стрекоза» и «муравей». Тут становится очевидной необходимость рассказчика, который поведал бы о том, что произошло «у ворот». В роли такого «рассказчика» может выступить хор. А так как эта песня – плясовая, то хор не только поёт, но и *двигается в ритме плясовой*: это могут быть повороты корпусом, различные движения руками, хлопки, приседы, притопы. Сопровождение к песне можно исполнить, воспользовавшись детскими ударными или шумовыми инструментами. Это поможет *акцентировать внимание* учащихся на *ритмических особенностях произведения*. Чтобы многие ребята из класса смогли попробовать себя в главной роли, актеров можно менять, и каждый раз это будут разные варианты импровизации (в том числе, и ритмической): каждый постарается исполнить свою роль выразительно, привнести в нее что-то новое [34, с. 47].

Первые попытки приобщения ребенка к созданию своего «сочинения» (в любой форме) дают положительные результаты и способствуют развитию устойчивого интереса детей к музыке. Многие методисты советуют не бояться дать детям свободу и больше опираться на их интуицию. Этой же точки зрения придерживались Л.С. Выгодский и А.Н. Леонтьев. Своими исследованиями они доказали, что дети вполне способны проявить себя в творчестве, нужно лишь вовлечь их в близкую им деятельность – такую, как музыкальные игры, хороводы, пляски, пение.

Кроме творческих, импровизационных заданий в урок музыки в обязательном порядке включаются *разучивание и исполнение народных песен*.

Здесь так же возможно использовать различные варианты упражнений для развития метро-ритмического чувства. Эта возможность обусловлена не только яркостью образов, понятностью и доходчивостью текста песен, но и многообразием ритма. Очень точно об этом сказал в своем отчете об экспедиции русский композитор, дирижер, музыковед, фольклорист С.М. Ляпунов: «Русская песня вообще кроме своих чисто мелодических достоинств отличается богатством и разнообразием ритмов, причем часто встречаются поразительные и необыкновенные сочетания различных ритмов в одной песне» [19, с. 231].

В песне дети находят именно ту ритмику, которая помогает им выразить свои мысли и чувства. Ритм как бы сам собой живет в ребенке и проявляет себя через воспроизведение самых простых форм музыкального и поэтического искусства. Ученые-музыканты и педагоги-практики С.С. Балашова и Т.С. Шенталинская в книге «Спутник учителя музыки» подтверждают такую *естественность проявления ритмического чувства*: «Напевы народных песен рождались как естественные проявления психофизических состояний человека, его природных физиологических возможностей» [7, с. 161]. А.В. Асафьев, например, считал, что в ритмах народных напевов «люди ощущают свои жесты, позы и движения во время знакомой им всем работы и игры... Возможно даже, что пульсация крови, протяженность вдоха и выдоха и сходный ритм дыхания оказывают воздействие на длительность фраз, периодов, на расстановку цезур, характер орнаментов и на диапазон напевов» [6, с. 99].

Развитое чувство музыкального ритма может наблюдаться у детей в тех случаях, когда под воздействием звучащей народной музыки ученик испытывает чисто телесные ощущения, что незамедлительно проявляется в его поведении: так, при звучании веселой, искрометной народной музыки младшие школьники становятся очень подвижными, они бегают, прыгают, совершают всевозможные движения. Ритмы народной музыки, особенно близкой и понятной детям, воздействуют на все тело ребенка, чем и

объясняется такая непосредственная реакция детей на звучащую музыку. Известный музыковед Е.В. Назайкинский по этому поводу пишет, что ощущение малышом ритмов звучащей народной музыки начинается с «совпадения музыкального темпа с темпом шага, бега, танцевальных движений с одной стороны, и с ритмом дыхания – с другой» [8, с. 208].

Примером, подтверждающим точку зрения музыканта, может стать русская народная песня «Во поле береза стояла». В этой хороводной песне напев, слова и движения являются единым целым. Исследователи С.С. Балашова и Т.С. Шенталинская предлагают уже при первом знакомстве с песней соединить напев и движение, дать возможность каждому ученику «телесно прочувствовать» мелодию и выбрать свою роль в исполнении песни. Ритмический рисунок мелодии не сложный – чередование восьмых и четвертных длительностей, в начале второго предложения присутствует четверть с точкой. Но и на этом материале можно построить массу различных ритмических упражнений. Для начала можно прохлопать, простукать ритм произведения с одновременным скандированием текста по фразам и выделением сильной доли. *Прием дифференциации ритма* весьма эффективен – развивает музыкальный слух, прививает чувство ансамбля, а самое главное, он интенсивно развивает чувство музыкального ритма. Для более точных переходов и четкого ощущения метрической пульсации будет полезным прохлопывание восьмыми длительностями. Не стоит забывать и о том, что это хороводная песня, а значит, предполагает плавное, протяжное исполнение под соответствующие движения. В первом предложении это могут быть простые притопы, движения руками с последующим варьированием, а во втором – плавное движение по кругу. Если дети без особых проблем справляются с поставленными задачами, то задание можно усложнить – предложить исполнить песню каноном, разделив класс на две группы.

Еще один пример хоровода – игра «А мы просо сеяли». В ней происходит движение «стенка на стенку». Сначала девочки и мальчики,

держась за руки, образуют два ряда – два хора. Хоры попеременно обращаются друг к другу – напевно ведут диалог, скандируют текст, иногда вставляют свои реплики. Одновременно с этим хоры попеременно двигаются навстречу друг другу и затем снова отступают назад. Пример интересен тем, что шаг может быть разным. В одних местах это обычный шаг с акцентом на последнем слоге, в других – шаг с притопом на последних двух слогах, а в третьих – дети идут приставным шагом. Широкое *ритмоварьирование шага* в хороводе способствуют формированию ощущения точной метрической пульсации, и даёт возможность применения различных ритмических сочетаний [9, с. 48].

Объем звуков многих простых народных песен соответствует небольшому диапазону голоса ребёнка, что делает очень удобным их исполнение в начальных классах общеобразовательной школы. Например, песня «Петушок» построена на трех звуках, «Две тетери» – на четырех, «Как у нашей Дуни», «Комарочек», «Сеяли девушки яровой хмель», «Во поле береза стояла», «Бояре» – на пяти звуках. Ритм песен тоже очень простой: это чередование восьмых и четвертей. Размер обычно двух- и трехдольный. Музыкальные фразы часто заканчиваются четвертями, что удобно для детского дыхания. Куплетная форма с повторением мелодии соответствует склонности детей к повторению. Запев и припев, встречающиеся во многих народных песнях, дают возможность детям петь не все время, а с отдыхом: запев поют одни дети, припев – другие [23].

Немаловажным элементом музыкально-ритмической деятельности на уроке станет *игра на элементарных детских музыкальных инструментах*, таких как: бубен, барабан, трещотки, маракасы, ложки, треугольник, и мелодических ударных – ксилофон, металлофон. Это могут быть, как ритмические импровизации под аккомпанемент педагога, так и точное разучивание ритмической партии. В конечном итоге может получиться *исполнение народной песни под ритмический аккомпанемент шумового*

оркестра. Важно, чтобы дети знакомились и обучались элементарной игре на инструментах именно на народных мелодиях.

Еще одним эффективным методом развития метроритмического чувства является *метод «пульсирующего молчания»* (по определению Г.И. Лаптева) [17, с. 45-47]. Суть метода заключается в следующем: в процессе исполнения народной песни учитель останавливает пение детей на каком-либо предложении или фразе, заранее обговоренной с детьми. Далее наступает пауза, абсолютное молчание, во время которого дети мысленно («про себя») продолжают песню, а по взмаху учителя вновь начинают петь вслух, и далее песня звучит без «ритмомелодических сбоев».

Результативность метода ощутима тогда, когда после молчания дети поют продолжение песни в той же тональности, в том же темпе и с соблюдением всех ритмических особенностей напева. При этом учитель может останавливать пение детей не только в конце предложения, фразы, мотива, поэтической строки, но и в середине слова, а оставшуюся часть слова с мелодией ученик пропевает уже про себя, контролируя этот процесс уже внутренним слухом.

Данный метод применим не только в пении, но и в игре на инструментах. Вариантов его использования может быть много: учитель может после паузы предложить продолжить пение сначала одному, затем второму ученику и т.д. По мнению специалистов, наиболее эффективным методом становится в работе с учащимися со слабыми музыкальными данными.

Приведённые примеры далеко не исчерпывают возможность использования фольклора на уроках музыки. Но именно они показывают – как, работая с народной песней, пляской, игрой или хороводом, можно способствовать развитию музыкальных способностей учащихся, в том числе, и развитию их метроритмического чувства. Предпосылками тому служат особенности самого фольклорного материала. Будучи синкретическим видом творчества, фольклор органично сочетает в себе музыку и движение, в силу чего оказывается способным стимулировать проявления двигательной

активности ребёнка, а значит, и проявления его ритмического чувства. Благодаря органичному единству слова и музыки, он обеспечивает произвольное запоминание многочисленных вариантов ритмических рисунков. Кроме того, яркое поэтическое слово является дополнительным стимулом к возникновению эмоциональных реакций детей на музыку, что, в свою очередь, обеспечивает формирование представлений о выразительных возможностях музыкального ритма. Свойство коллективности предопределяет преимущественное использование на уроке таких форм работы, которые могут объединить в себе действия детей всего класса, а значит, заставить их прислушиваться друг к другу, «жить в едином темпоритме» и пристально следить за всевозможными ритмическими изменениями. Свойство вариантности обуславливает возможность исполнения народных песен и плясок в свободной импровизационной манере, что создаёт почву для естественных проявлений чувства ритма и, как следствие, осознания его природного, универсального характера. Традиционность фольклора, напротив, служит условием закрепления в сознании учащихся стабильных «ритмоформул», которые в дальнейшем помогут им ориентироваться в ритмической организации музыки. И, конечно, самым главным остаётся то, что фольклор, с его яркой образностью, близкими и понятными детям сюжетами, позволяет так организовать деятельность на уроке, что она превращается в игру, обеспечивая радостное и увлекательное вхождение ребёнка в искусство.

Выводы по первой главе

В результате изучения научной и методической литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы.

Метроритмическое чувство (чувство музыкального ритма/музыкально-ритмическое чувство) – одна из основных музыкальных способностей, обеспечивающая возможность восприятия, понимания, исполнения и созидания произведений музыкального искусства. Эта способность выражается в активном (двигательном) переживании музыки, в яркой эмоциональной реакции на выразительные особенности музыкального ритма. В то же время, это комплексная способность, включающая в себя чувство темпа, чувство метрического акцента и способность ощущать внутреннюю наполненность метрических долей ритмическими длительностями/ритмическими фигурами.

Связь с физиологическими процессами, протекающими в организме человека (такими, как пульс, дыхание, сердцебиение), с движениями (бегом, ходьбой), с ритмами трудовых процессов свидетельствует о природном, универсальном характере метроритмического чувства, что, в свою очередь, обуславливает возможность обратного влияния музыкального ритма на эмоциональную сферу человека, а также на его физическое состояние.

Воспитание и развитие метроритмического чувства школьников может происходить в различных видах музыкальной деятельности, таких, как: игра на элементарных музыкальных инструментах, пение, слушание музыки и др. При этом ведущим видом деятельности остаётся движение под музыку. Эффективными способами развития чувства ритма также являются: ритмодекламация, моделирование (двигательное, речевое, графическое, изобразительное) ритмических структур, подтекстовка, прохлопывание ритма с одновременным пропеванием мелодии или проговариванием слоговых обозначений ритмических длительностей, а также разные упражнения и музыкальные игры.

Фольклор – есть особая сфера духовно-материальной культуры народа, представленная множеством разновидностей и форм – словесно-поэтических, хореографических, мифологических, драматических и др. Одной из них является музыкальный фольклор. Обладая рядом свойств и особенностей, таких, как синкретичность, бифункциональность, коллективность, вариантность, традиционность и др., он, с одной стороны, требует к себе особого подхода при изучении, с другой, открывает возможность многостороннего воздействия на ребёнка – воспитательного, образовательного и развивающего. Это определяет исключительную роль фольклора в музыкальном развитии школьников и его особое место на уроках музыки.

Рассматриваемый как средство развития музыкальных способностей детей, в том числе, их метроритмического чувства, фольклор обнаруживает свои преимущества. Органично сочетая в себе музыку, движение, слово, он оказывается способным стимулировать двигательную активность ребёнка и его эмоциональную отзывчивость на музыку, что служит необходимым условием формирования представлений о выразительных возможностях музыкального ритма; являясь «кладовой» многочисленных вариантов ритмических рисунков, обеспечивает их запоминание и закрепление в памяти; предполагая коллективные формы исполнения, обуславливает необходимость совместных действий и, как следствие, необходимость подчиняться общему темпоритму музыкального движения и т.д. Всё это делает фольклор одним из самых эффективных средств развития метроритмического чувства школьников.

ГЛАВА II

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В ЦЕЛЯХ РИТМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

2. 1. Педагогический опыт ритмического воспитания школьников средствами фольклора

Обращение к педагогическому опыту было продиктовано целью: выяснить, как учителя музыки работают с фольклором на своих уроках, используют ли они фольклорные произведения в целях ритмического воспитания школьников. Исследование осуществлялось с помощью методов анкетирования, беседы, педагогического наблюдения, анализа методических разработок уроков, опубликованных в интернете.

В анкетировании (текст анкеты приведён в *приложении 1*) приняло участие 22 педагога общеобразовательных школ города Перми и Пермского края. Обобщая его результаты, можно сказать следующее: все опрошенные считают, что включение фольклора в школьный урок музыки просто необходимо. Многие учителя используют фольклор для того чтобы познакомить детей с историей своей страны, вызвать у них интерес к изучению её культуры, воспитывать уважительное отношение к традициям, прошлому и настоящему своего народа. Приобщая учеников к образцам русского фольклора, педагоги, прежде всего, стремятся развивать в них такие качества, как нравственность, толерантность и патриотизм.

Наряду с этим ставятся и более конкретные задачи: «развить творческие способности детей с помощью произведений народного творчества», «познакомить с различными инструментами» и т.д. Некоторые отмечают и тот факт, что фольклор является основой, источником профессиональной композиторской музыки, а, значит, знакомство с ним обеспечивает «вхождение ребёнка в мир большого музыкального искусства».

Большинство педагогов включают элементы фольклора в игровую деятельность школьников, полагая, что именно игра повышает интерес детей к занятиям, в том числе, и к изучению народного творчества.

Чаще всего педагоги обращаются к таким жанрам народного творчества, как песня, частушка, былина, сказка; не остаются без внимания и жанры детского фольклора – прибаутки, потешки, скороговорки и др. Реже используются жанры инструментальной музыки (например, наигрыши были упомянуты в анкетах только дважды). При знакомстве учащихся с жанрами фольклора преследуются такие цели, как: развитие музыкального кругозора учащихся, творческих способностей, эмоциональной отзывчивости на музыку (через обращение к наиболее ярким примерам народного творчества).

Выбирая виды деятельности для работы с фольклором, учителя отдают предпочтение слушанию музыки, пению, игре на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмическим движениям. В нескольких анкетах были отмечены драматизация и пластическое интонирование, а некоторые не исключили возможность использования фольклора в качестве материала для упражнений (например, певческих).

Нас же, прежде всего, интересовало – используют ли педагоги фольклор с целью развития ритмического чувства учащихся? В ответах хотя и присутствовали положительные ответы, но далее они конкретизированы не были. Поэтому мы продолжили исследование, обратившись к урокам, опубликованным в сети Интернет. Были просмотрены и проанализированы те уроки музыки, которые либо содержали в себе отдельные фрагменты работы с фольклорным материалом, либо были полностью посвящены народному творчеству.

Так, **Е.П. Широбокова**, учитель музыки общеобразовательной школы города *Ижевска*, посвятила свой урок в 3 классе знакомству детей с русскими народными песнями. В задачи урока включено: *способствовать развитию чувства ритма* и музыкального слуха учащихся; учить грамотно, эмоционально петь, передавая характер песни через собственное исполнение.

Песенный материал урока представлен детскими народными песнями-играми – «Идет коза», «Петушок», «Козлик», «Во саду ли в огороде», «Горелки», «Катай каравай». Здесь же осуществляется знакомство детей с плясовыми, хороводными песнями. В качестве примера хороводной песни выбирается русская народная песня «Во поле береза стояла». Детям предлагается вспомнить текст, мелодию и ритм песни, а затем приступить к ее исполнению в хороводе. *Ритмический рисунок* песни дети *прохлопывают* все вместе. С помощью образных сравнений, эпитетов, педагог настраивает детей на соответствующий характер исполнения.

Далее происходит разучивание песни «На горе-то калина». В беседе о ней педагог обращает внимание детей на танцевальность мелодии, указывает на распевы, столь характерные для русских народных песен. После знакомства с песней дети *исполняют* ее с плясовыми элементами.

Затем учитель рассказывает о том, что народные песни бывают по своему характеру самыми разными – медленными, задумчивыми, лирическими, печальными, веселыми, быстрыми, шуточными. Так разговор о многообразии народных песен переходит к жанру частушки. Показ частушек и их исполнение происходит *под аккомпанемент балалайки*. В завершении урока дети исполняют песню «Светит месяц» *под аккомпанемент шумового оркестра*.

Исходя из этого примера видно: знакомство с песенным фольклором осуществляется не только на разном материале, но и в разных видах музыкальной деятельности – в пении, игре на инструментах, здесь же используются элементы плясовых движений и движение в хороводе. Все это, несомненно, способствует развитию метроритмического чувства учащихся, хотя, на первый взгляд, специальной работы в этом направлении не ведётся (исключение составляет тот момент урока, когда учащиеся прохлопывают ритмический рисунок песни «Во поле берёза стояла»). Уже из этого можно сделать вывод: *развивающую функцию принимает на себя сам фольклорный материал*, учителю остаётся обеспечить необходимые условия –

предоставить детям возможность самим участвовать в исполнении народных песен, разнообразя процесс исполнения включением дополнительных элементов (плясовых движений, игры на шумовых инструментах и др.).

Близким по содержанию, но отличным по способам работы нам показался урок **Г.Г. Сары** из поселка *Пурне*. Целью урока так же являлось – познакомить учащихся с народными песнями разных жанров – плясовыми, хороводными, шуточными, солдатскими, лирическими. При этом урок уже меньше напоминал непосредственное живое музицирование: в нём большее место отводилось учебной работе – выполнению различных заданий, анализу музыкальных примеров, целенаправленному разучиванию произведений.

В начале урока учитель исполняет фрагмент песни «Пойду ль я, выйду ль я да». Детям нужно отгадать жанр песни и прохлопать ее ритм. Здесь же дети выбирают соответствующую *карточку с изображением ритмического рисунка* мелодии. Ориентируясь на запись, учащиеся *отрабатывают точность его воспроизведения*. После этого песня *исполняется хором с движениями* (показ движений осуществляется педагогом). Подобным образом ведётся работа и над другими примерами песен. Только в конце урока, исполняя уже знакомые произведения, учащиеся свободно поют и двигаются: солдатскую песню «Солдатушки, бравы ребятушки» поют, маршируя, исполняя частушку, активно жестикулируют.

Можно заметить, что на протяжении всего урока ритм остаётся в центре внимания – он анализируется, угадывается, многократно прохлопывается, подчеркивается движениями. Всё это помогает не только прочувствовать ритмические особенности произведений, но и осознать их.

В уроке **Л.Н. Абашевой** из города *Нижний Тагил* фольклор используется уже в ином качестве – в качестве материала для упражнений. Так, в начале урока учитель проводит распевание на первом куплете песни «Светит месяц». Знакомя детей со вторым куплетом, он демонстрирует соответствующие характеру песни танцевальные движения. На первую фразу дети, держа руки на поясе, выполняют приставной шаг влево и вправо, на

вторую – разводя руки в стороны, делают приставной шаг назад и вперед. Эти движения несколько раз повторяются. После разучивания движений, дети исполняют произведение целиком.

Еще одним примером включения фольклора в процесс музыкального образования может служить урок **О.А. Паничевой** из села *Каваркено*. Этот урок посвящен знакомству с народными музыкальными инструментами, их происхождением и особенностями. В задачи педагога также входит: пробуждение интереса учащихся к истории народа и традициям бытования фольклора, совершенствование и закрепление навыков игры на народных инструментах.

Урок начинается с того, что учитель предлагает детям обыграть ряд куплетов (фольклорный текст) о народных музыкальных инструментах. Происходит это в форме импровизации, сопровождающейся слушанием русских народных наигрышей на гармонии и на гуслях.

Следующим этапом урока становится разучивание игры «Варим щи», где, наряду с движениями (иллюстрация действий, описываемых в самом тексте игровой песни), дети *играют на ложках*. Первый вариант аккомпанемента сводится к подчёркиванию сильной доли, затем задание усложняется: одна группа детей отмечает ударами по ложкам метрические акценты, другая отстукивает каждую метрическую долю. Солистам предлагается варьировать ритмическое сопровождение. В конце урока дается задание – *исполнить под аккомпанемент шумового оркестра народную песню «Светит месяц»*.

В ходе такой деятельности дети учатся четко воспроизводить метрическую пульсацию, слышать не только «свой» инструмент, но и другие – усваивают (пусть на неосознанном уровне) соотношение сильных и слабых долей, получают представление о том, как ритмический рисунок «вписывается» в метрическую «сетку».

Наряду с отдельными уроками нами был просмотрен целый ряд занятий по музыке учителя общеобразовательной школы г. *Москвы*

О.И. Осипенко. Особенностью этих уроков является то, что в их содержание включено обучение учащихся игре свирели.

Освоение этого инструмента начинается с первого класса. Репертуар составляют произведения детского музыкального фольклора: от совсем короткой и несложной песенки «Василёк» до примеров более сложных песен – «Как у наших у ворот» и «Как под горкой, под горой».

Игра на свирели способствует развитию дыхания ребенка, его музыкального слуха, музыкальной памяти и, конечно, метро-ритмического чувства. Ведь для того чтобы воспроизвести мелодию на инструменте, ребёнок должен усвоить её ритмический рисунок, соблюсти единый темп исполнения, отметить нужные акценты. Кроме того, совместная игра в оркестре требует внимания и ответственности за знание своей партии, за точность воспроизведения мелодии и ритма.

На первых этапах работы все песни разучиваются в медленном темпе. Главная задача – сыграть «слаженно и ритмично». Постепенно учитель добивается более выразительного исполнения – соответствующего характеру и содержанию разучиваемых произведений. Темп становится более подвижным, воспроизведение ритма мелодий – более отчётливым. После того, как произведение выучено, дети исполняют его сводным оркестром (совместно с учениками параллельных классов).

В целом знакомство с опытом работы учителей музыки школ Пермского края и других территорий России показало: педагоги активно используют фольклор для развития музыкальных способностей младших школьников. Для развития метроритмического чувства используются различные виды музыкальной деятельности – игра на народных и детских музыкальных инструментах, пение, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры. К этим – основным видам деятельности – присоединяются: прохлопывание/простукивание ритма, ритмические импровизации, хореографическая деятельность (пляски, хороводы). Включаясь в исполнение фольклора, школьники естественным образом

усваивают различные варианты ритмических рисунков мелодий, учатся следовать общему темпу движения музыки, различать сильные, слабые доли метра. Кроме того, они на своём опыте познают выразительное значение музыкального ритма и его роль в создании музыкального целого.

2.2. Ход и результат опытной работы по теме исследования

Анализ теоретических и методических источников по проблеме исследования, знакомство с опытом работы педагогов-практиков позволили сформулировать **гипотезу**: фольклор может выступить эффективным средством развития метроритмического чувства младших школьников при условии:

- использования на уроках музыки методов и приёмов работы, отвечающих основным характеристикам/свойствам фольклора – свойствам синкретичности (полиэлементности), коллективности, вариантности, традиционности;
- включения в репертуар уроков жанров народной музыки, предполагающих неразрывную связь музыки, движения, слова;
- отведения приоритетного места на уроке практике «живого исполнения» фольклора с использованием различных видов музыкальной деятельности и включением в них элементов игры, импровизации.

Для проверки этой гипотезы и была проведена опытная работа.

База опытной работы: МАОУ «Гимназия № 1» г. Перми.

Участники опытной работы: учащиеся 2 «в» класса в количестве 23 человек.

Сроки опытной работы: февраль – май 2016 года.

На **констатирующем** этапе нами была проведена первичная диагностика уровня развития метроритмического чувства учащихся. В качестве *параметров оценки* выступили: способность учащихся следовать темпу музыки; воспринимать/воспроизводить метрическую пульсацию, различать/отмечать в своём исполнении сильные/слабые доли музыкального метра; узнавать/воспроизводить ритмический рисунок мелодии. *Критериями* оценивания стали: правильность и точность определения/воспроизведения метроритмических особенностей музыки. Соответственно этим критериям определялось число баллов, выставляемых каждому участнику опытной работы: 0 баллов – если ученик не справлялся с поставленной задачей; 1 балл – если ученик в целом выполнял задание, но при этом допускал ошибки/неточности; 2 балла – если ученик выполнял задание без погрешностей.

Суммарные результаты диагностики представлены в *таблице 1*.

Таблица 1

Результаты первичной диагностики уровня развития метроритмического чувства учащихся

Темп (способность различать темп/следовать темпу в исполнении музыки)		Метр (способность воспринимать/воспроизводить метрическую пульсацию, сильные/слабые доли музыкального метра)		Ритм (способность узнавать/воспроизводить ритмический рисунок)	
Опр.	Воспр.	Опр.	Воспр.	Опр.	Воспр.
26 баллов	25 баллов	25 баллов	23 балла	22 балла	19 баллов

Диагностическое исследование осуществлялось путём наблюдения за деятельностью учащихся в течение двух уроков, проводимых учителем музыки, а также в ходе первого урока, входящего в программу опытной работы (в ходе выполнения специальных заданий на определение/воспроизведение ритмических особенностей музыки – «Повтори ритм», «Ритмический кубик», «Игра в дирижера»).

Формирующий этап включал в себя 10 уроков с фрагментарным включением фольклорного материала (потешки, скороговорки использовались в качестве распевания, считалки, дразнилки – в качестве двигательных упражнений при проведении физкультминутки, песни, наигрыши – для игры на инструментах шумового оркестра и др.) и 3 урока, полностью посвящённых работе с фольклором. Остановимся подробнее на содержании последних.

Один урок был посвящен знакомству детей с жанром хороводной песни. В ходе вступительной беседы прозвучал новый для учеников термин – «фольклор». Я рассказала, что пришло слово из староанглийского языка, где «folk» означает народ, а «loge» – учение, и вместе эти слова переводятся, как «народная мудрость». В продолжение разговора прозвучали слова о том, что в фольклоре отражена вся история русского народа, его обычаи и традиции, начиная с древнейших времен и до наших дней. После этого детям было предложено задание – отгадать, какой из трёх музыкальных фрагментов является колыбельной песней, какой – дразнилкой, а какой – частушкой. Дети смогли определить каждый из прозвучавших жанров.

Убедившись в том, что учащиеся без особого труда могут на слух отличить один жанр от другого, я дала послушать еще одно произведение. Это была русская народная песня «Во поле береза стояла». Мелодия этой песни была сразу же узнаваема детьми, но её жанровую принадлежность они определить не смогли. Дети больше говорили о характере произведения (давая песне такие характеристики, как «душевная», «протяжная», «лиричная»), о средствах музыкальной выразительности («медленно», «не громко», «сдержанно») и др. Но в итоге несколькими учениками было сказано, что данная песня является хороводной.

Как только дети произнесли слово «хоровод», я предложила им подумать – из каких двух других слов оно состоит. Совместными усилиями ответ был найден: в слове «хоровод» два корня – «хор» (дружное и слаженное пение группы людей) и «вод» (от слова «водить», что значит

«идти рядом с кем-либо», «сопровождать кого-либо», или «направлять движение»). Следовательно, исполнять «хоровод» – означает не просто ходить по кругу под музыку, но делать это *вместе, слаженно*.

Далее последовал рассказ об истории хороводных песен: о том, что исполнение их было связано с календарными и земледельческими праздниками и обрядами, и что первоначально они составляли часть весенних песен (такими песнями чаще всего открывались весенние хороводные гулянья). Впрочем, водились хороводы с ранней весны и до поздней осени, а потому их существует великое множество. Тем не менее, по характеру движения хороводы можно разделить на две группы – хороводы-игры (или круговые) и хороводы-шествия (или некруговые). Круговые хороводы чаще всего сопровождалась действием, в котором обыгрывался сюжет песни. Хороводы-шествия, в свою очередь, отличались разнообразными движениями: ходьбой рядами, «гуськом», «цепью», «змейкой», прохождением «через воротца», звездочкой и др.

После этого небольшого блока информации детям была продемонстрирована русская народная хороводная (игровая) песня «Со вьюном я хожу» (в исполнении учителя, а *cappella*). Далее началось её разучивание. В целом дети достаточно быстро смогли запомнить мелодию и текст песни. Однако все же пришлось поработать над некоторыми местами отдельно: при распевах нарушался ритмический рисунок мелодии – восьмые «сглаживались» и звучали не четко. Помог прием ритмодекламации с одновременным прохлопыванием ритма.

Справившись с этой трудностью, мы попробовали исполнить песню в хороводе с соответствующими тексту движениями. «Переключив вьюн» договорились на начало фразы. Здесь возникла новая проблема: если в первых двух фразах начало стихотворной строки совпадает с сильной долей такта, то начало третьей и четвертой фразы попадает на слабую долю (вступление из-за такта). Кроме того, первая и четвертая фразы заканчиваются половинной длительностью, а вторая и третья – четвертными.

В результате дети или не выдерживали долгий звук, или опаздывали с вступлением. Помогло опять же движение: подстраивая шаг к ровной пульсации метрических долей, дети как бы продлевали рукой половинную длительность. Поскольку этот приём был отработан несколько раз (при первом исполнении песни в хороводе весь класс двигался в одну сторону, потом был создан двойной хоровод – круг в круге, что позволило менять направление движения и большого, и малого круга), то в итоге всё получилось: песня была исполнена ритмично и с нужными акцентами. Осталось превратить её в игру: я рассказала учащимся, что в старину эта хороводная песня была связана с традицией – выбирать себе пару. Именно в таких играх происходило знакомство парней и девушек. Детям стало интересно принять участие в подобном действии. Усвоив правила игры и запомнив последовательность движений, они с удовольствием приняли на себя предложенные роли. В результате удалось соединить напев, слова, движения и действие в одно целое.

На следующем уроке знакомство с хороводом-игрой продолжилось, но уже на новом музыкальном материале – на примере песни «Бояре». Сначала я провела подготовительное упражнение: разделив детей на две группы, предложила им поиграть в «ритмическое эхо». В задачу учеников входило: в точности прохлопать услышанный ими ритм. Первым образцы ритмических рисунков показывал педагог, дальше это делали сами дети – одна группа другой. Начав с несложных ритмических сочетаний (различные комбинации четвертей и восьмых), мы постепенно их усложняли. Так, в задание были включены фрагменты ритма песни, которую предстояло разучить. Обыгранные в диалоге в форме вопроса-ответа, ритмического эха (громко-тихо), они были хорошо усвоены детьми и в песне уже не вызвали затруднений.

Кроме того, сама форма упражнения была выбрана не случайно: в хороводе-игре «Бояре» хоровые группы попеременно обращаются друг к другу – напевно ведут диалог, скандируют текст, иногда вставляют свои

реплики. Одновременно с этим они попеременно двигаются навстречу друг другу и затем снова отступают назад (движение рядами «стенка на стенку»). При этом сам шаг хора может быть разным: в одних местах это обычный шаг с акцентом на последнем слоге, в других – шаг с притопом на последних трех слогах, а в третьих – дети идут переменным шагом. Такое ритмоварьирование шага способствует пониманию самой структуры музыкального ритма – того, как в равные метрические доли «вписываются» различные варианты ритмических сочетаний. Этому же способствует соединение движений со словом: отмечая шагом каждую метрическую долю, дети проговаривают/пропевают текст песни в нужном ритме. В результате возникает настоящее «ритмическое двухголосие».

Многие авторы методических работ указывают на то, что именно этот момент – момент соотнесения ритма с метром – оказывается наиболее сложным для понимания. При работе с фольклором и, прежде всего, с такими его жанрами, как хороводные, игровые песни, усвоение этой особенности ритмической организации музыки происходит естественным путём – в игровой деятельности, близкой и доступной детям.

Ещё одним видом такой деятельности, как уже было отмечено в предыдущих разделах настоящей работы, является игра на детских музыкальных инструментах. Поэтому на следующем уроке мы попробовали исполнить вариации на русскую народную песню «Светит месяц» под аккомпанемент шумового оркестра. В состав оркестра вошли: бубен, бубенцы, трещотка, ложки.

Использованная нами форма вариаций позволила не только менять состав инструментов, но и варианты ритмического сопровождения к песне. Ровными, четкими ударами о бубен можно было подчеркнуть сильную долю, ложками – воспроизвести ритмический рисунок мелодии, бубенцами – отметить каждый удар пульса или добавить акцент на слабую долю, придавая звучанию большую остроту и выразительность. Благодаря различию тембров инструментов учащиеся могли лучше дифференцировать ритмические

партии, что явилось дополнительным средством активизации их метроритмического чувства.

Аналогичным образом (уже на следующем уроке) проходила работа над русской народной песней «Во саду ли, в огороде». Здесь детям предлагалось самим придумать варианты ритмического сопровождения к песне. Попытки импровизации были продолжены на материале детских потешек. Второклассникам нужно было придумать свой ритм к каждой из них. Для примера учителем было показано два совершенно разных ритмических варианта потешки «Ехал пан ...». Прослушав предлагаемые варианты, дети стали активно придумывать свои, сопровождая их хлопками, притопами, разного рода жестами (в соответствии с текстом потешек). Вначале это была просто декламация текста, но затем (после того, как учитель показал, как нужно пропевать слова) возникли уже варианты потешек с мелодией, т.е. песни-потешки.

На одном из примеров мы попробовали выполнить более сложное задание: одним детям (класс был разделен на две группы) нужно было отметить хлопками только длинные звуки, а другим – только короткие (текст проговаривался про себя). Другой вариант выполнения задания: слоги, попадающие на длинные звуки, проговариваются вслух, а короткие – прохлопываются.

На протяжении опытной работы подобного рода задания включались в каждый урок – фольклорный материал позволял легко это делать. Любая игра, хоровод, пляска, допуская варианты импровизации, заставляют проявлять активность и обеспечивают непосредственное участие каждого в творческом процессе. Вместе с тем, традиционность фольклора обуславливает освоение учащимися наиболее характерных ритмических оборотов и их закрепление в памяти.

По результатам опытной работы нами было проведено повторное диагностическое исследование (по тем же параметрам, что и в начале работы). Полученные данные представлены в *таблице 2*.

Результаты итоговой диагностики уровня развития метроритмического чувства учащихся

Темп <i>(способность различать темп/следовать темпу в исполнении музыки)</i>		Метр <i>(способность воспринимать/воспроизводить метрическую пульсацию, сильные/слабые доли музыкального метра)</i>		Ритм <i>(способность узнавать/воспроизводить ритмический рисунок)</i>	
Опр.	Воспроизв.	Опр.	Воспр.	Опр.	Воспр.
31 балл	29 баллов	27 баллов	26 баллов	26 баллов	24 балла

Следующая – сравнительная таблица результатов констатирующего и итогового диагностических исследований – даёт представление о позитивных изменениях, произошедших в ритмической деятельности детей.

Таблица 3

Сравнительная таблица результатов констатирующего и итогового диагностических исследований

Темп <i>(способность различать темп/следовать темпу в исполнении музыки)</i>		Метр <i>(способность воспринимать/воспроизводить метрическую пульсацию, сильные/слабые доли музыкального метра)</i>		Ритм <i>(способность узнавать/воспроизводить ритмический рисунок)</i>							
Опр.		Воспроизв.		Опр.		Воспр.		Опр.		Воспр.	
к	и	к	и	к	и	к	и	к	и	к	и
26	31	25	29	25	27	23	26	22	26	19	24

На основании анализа полученных данных можно утверждать, что в целом в ритмическом развитии детей наметилась положительная динамика: школьники лучше справились с предложенными заданиями на определение/воспроизведение ритмических особенностей музыки, стали более внимательными к её ритмическим изменениям. Выполняемые под музыку движения стали более точными (в том числе, и при игре на детских музыкальных инструментах), а проговаривание текста исполняемых

народных песен и попевок – более четким. Всё это свидетельствует о том, что выдвинутая нами гипотеза о необходимости создания специальных условий при работе с фольклором (использовании методов и приёмов, отвечающих основным характеристикам/свойствам фольклора, жанров народной музыки, предполагающих неразрывную связь музыки, движения, слова, различных видов музыкальной деятельности с элементами игры, импровизации) нашла подтверждение.

Выводы по второй главе

Знакомство с опытом работы учителей музыки показало: фольклор, являясь неотъемлемой частью уроков музыки, используется педагогами в самых разных целях, в том числе, и с целью развития метроритмического чувства учащихся.

Основными способами работы с фольклорным материалом являются:

- включение детей в различные виды музыкальной деятельности – игру на народных и детских музыкальных инструментах, пение, музыкально-ритмические движения (включая исполнение плясок, хороводов), музыкальные игры;

- выполнение специальных заданий на определение и воспроизведение ритмических особенностей произведений – прохлопывание/простукивание ритмического рисунка мелодий, проговаривание текста песен в заданном ритме, определение ритма по условной записи (по карточкам с графическим изображением ритмического рисунка мелодии) и др.

- акцентирование внимания учащихся на выразительном значении музыкального ритма осуществляется в процессе разучивания и исполнения фольклорных произведений – песен, частушек, прибауток, потешек, скороговорок, реже – инструментальных наигрышей.

Использование элементов игры и драматизации является дополнительным средством активизации детей, вовлечения их в музыкально-ритмическую деятельность.

Опытная работа, посвященная проверке эффективности предложенного нами способа развития метроритмического чувства младших школьников, показала: необходимыми и достаточными условиями для этого являются: использование методов и приёмов, отвечающих основным характеристикам/свойствам фольклора (синкретичности, коллективности, вариантности, традиционности и др.); жанров народной музыки,

предполагающих неразрывную связь музыки, движения и слова; различных видов музыкальной деятельности с включением в них элементов игры и импровизации. Практика «живого исполнения» фольклорных произведений способствует естественному усвоению детьми различных вариантов ритмических рисунков мелодий, развитию способности следовать общему темпу движения музыки, способности различать сильные, слабые доли метра. Познавая на своём опыте выразительное значение музыкального ритма, они убеждаются в его исключительно важной роли в создании музыкального целого.

Заключение

Исследование, проведенное с целью определения необходимых условий использования фольклора в качестве средства развития метроритмического чувства младших школьников, привело к следующим результатам:

1. В ходе работы были суммированы представления о сущности одной из основных музыкальных способностей – метроритмического чувства, ее основных особенностях: многокомпонентности, природном, универсальном характере, обусловленности двигательным опытом человека и непосредственной связью с его эмоциональной сферой. Выделены и описаны основные способы развития данного чувства в условиях общеобразовательной школы: ритмодекламация, моделирование (двигательное, речевое, графическое, изобразительное) ритмических структур, подтекстовка, прохлопывание ритма с одновременным пропеванием мелодии или проговариванием слоговых обозначений ритмических длительностей и др.

2. Представлены основные свойства фольклора, такие как – синкретичность, бифункциональность, коллективность, вариантность, традиционность; обосновано, что в силу имеющихся свойств, фольклор может выступить эффективным средством развития музыкальных способностей учащихся, в том числе, метроритмического чувства: непосредственно связанный с практической деятельностью человека, он несет на себе отпечаток ритма трудовых процессов и традиционных обрядовых действий, органично сочетая в себе музыку, движение и слово, оказывается способным стимулировать двигательную активность ребёнка и процесс формирования представлений о выразительных возможностях музыкального ритма, будучи результатом коллективного творчества, содержит в себе устойчивые «ритмоформулы», усвоение которых обеспечивает ориентировку в ритмической организации музыки и т.д.

3. Установлено, что основными способами работы с фольклором на уроках музыки являются: включение детей в различные виды музыкальной деятельности (игру на народных и детских музыкальных инструментах, пение, музыкально-ритмические движения и др.), выполнение специальных заданий на определение и воспроизведение ритмических особенностей фольклорных произведений (прохлопывание/простукивание ритмического рисунка мелодий, проговаривание текста песен в заданном ритме, определение ритма по условной записи и др.), акцентирование внимания учащихся на выразительном значении музыкального ритма в процессе разучивания и исполнения песен, частушек, прибауток, потешек, скороговорок и др.

4. Определены специальные условия развития метроритмического чувства младших школьников средствами фольклора, в качестве которых выступают: использование методов и приёмов работы, согласующихся с основными характеристикам/свойствам фольклора; преимущественное внимание к тем жанрам народной музыки, которые демонстрируют неразрывную связь музыки, движения и слова; доминирование на уроках практики «живого исполнения» фольклорных произведений путём использования различных видов музыкальной деятельности с включением в них элементов игры и импровизации. Опытным путём подтверждено: названные условия обеспечивают естественное усвоение детьми различных вариантов ритмических рисунков мелодий, развитие способности следовать общему темпу движения музыки, различать/воспроизводить в движении, игре на музыкальных инструментах сильные, слабые доли метра, что в целом определяет динамику развития метроритмического чувства школьников и формирование у них представлений о выразительном значении самого музыкального ритма.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Гном, 2010. – 416 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Аристова Е.М. Развитие музыкальных способностей средствами музыкального фольклора [Электронный ресурс] Е.М. Аристова // festival.1september.ru/ – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/597889/>
6. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – 99 с.
7. Балашова С.С. Спутник учителя музыки / С.С. Балашова и др.; под ред. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 240 с.
8. Гарбузов, Н.А. Зонная природа темпа и ритма / Н.А. Гарбузов. – М.: АН СССР. 1959. – 208 с.
9. Гилярова, Н.Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству (1 – 2 год обучения) / Н.Н. Гилярова. – М.: Родникъ. 1996. – 48 с.
10. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание», «Преподавание в начальных классах общеобразоват. шк.» / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

11. Елаева Е.В. Консультация для воспитателей «Народная песня» [Электронный ресурс] / Е.В. Елаева // sundekor.ru/ – Режим доступа: <http://sundekor.ru/referat/narodnaia-pesnia/>
12. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Классика-XXI, 2001. – 284 с.
13. Кириченко В.Ю. Музыкальное развитие младших школьников на уроке музыки средствами импровизации [Электронный ресурс] / В.Ю. Кириченко // nsportal.ru/ – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/09/10/publikatsiya-na-sayte-pedsovetru-muzykalnoe-razvitie-mladshikh>
14. Кирнарская, Д.К. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кирнарская. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
15. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей: музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
16. Куприянова, Л.Л. Программа для средних общеобразовательных учебных заведений: музыкальный фольклор с 1 – 4 классы / Л.Л. Куприянова, Л.В. Шамина. – М.: Просвещение, 1992. – 15 с.
17. Лаптев, И.Г. Использование ритмических инструментов на уроках музыки / И.Г. Лаптев // Начальная школа. – 1978 – № 12. – С. 45-47.
18. Литературная энциклопедия [Электронный ресурс] // [Dic.academic.ru/](http://dic.academic.ru/) – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3999/Ритм
19. Ляпунов, С.М. Отчет об экспедиции для собирания русских народных песен с напевами в 1983 г. / С.М. Ляпунов // Русская мысль о музыкальном фольклоре. – М.: Музыка, 1979. – 231 с.
20. Мазель, Л.А. Анализ музыкальных произведений: элементы музыки и методика анализа малых форм / Л.А. Мазель, В.А. Цукерман. – М.: Музыка, 1967. – 756 с.

21. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз и лит.» / М.Н. Мельников. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
22. Мельничук, Г.И. Для чего нужно развивать чувство ритма у детей [Электронный ресурс] / Г.И. Мельничук // Музыкальный руководитель детского сада: персональный сайт. – Режим доступа: http://ioshik3000.ucoz.ru/index/dlja_chego_nuzhno_razvivat_chuvstvo_ritma_u_detej/0-25
23. Методическое пособие для музыкальных руководителей и воспитателей «Игровой фольклор» [Электронный ресурс] // nsportal.ru/ – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2014/12/25/metodicheskoe-posobie-dlya-muzykalnykh>
24. Мехнецов, А.М. Проблемы освоения народных песенных традиций в практике фольклорного ансамбля / А.М. Мехнецов // На пути к возрождению: Опыт освоения традиционной народной культуры Вологодской области. – Вологда, 2001. – 101 с.
25. Миропольский, С.И. Народная песня в воспитании / С.И. Миропольский // Беседа. – 1872. – № 10. – 279 с.
26. Музыкальный словарь [Электронный ресурс] // enc-dic.com/ – Режим доступа: <http://enc-dic.com/music/Ritm-367/>
27. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
28. Овчинникова, Т. Пение и логопедия: учебно-метод. пособие для педагогов-логопедов, музык. руковод. детских садов и родителей / Т. Овчинникова. – СПб.: Союз художников, 2009. – 47 с.
29. Осенева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. / М.С. Осенева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

30. Основы гармонии и теории музыки [Электронный ресурс] // relaxdance.narod.ru/ – Режим доступа: <http://relaxdance.narod.ru/Chapter1/1.htm#6>

31. Паничева, О.А. Конспект открытого урока по музыке в 4 классе по теме «Музыкальные инструменты России» [Электронный ресурс] / О.А. Паничева // Учитель музыки: персональный сайт. – Режим доступа: http://zpkм.uzoz.ru/konspekt_uroka_v_4_kl_po_muzyke.doc

32. Педагогам о занятиях ритмом [Электронный ресурс] // musicforums.ru/ – Режим доступа: http://www.musicforums.ru/voice_arc/1177882669.html

33. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

34. Покровский, Д.В. Фольклор и музыкальное восприятие / Д.В. Покровский // Восприятие музыки / сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 47 с.

35. Прилуцкая, О.В. Дидактические упражнения для развития метроритмического чувства и музыкального слуха в целом «Игры с ритмом» [Электронный ресурс] / О.В. Прилуцкая // Prodlenka.org/ – Режим доступа: <http://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/nachalnaja-shkola/muzyka-i-lenie/138316-didakticheskie-uprazhnenija-dlja-razvitija-me.html>

36. Развитие музыкальных способностей детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // rnd-sale.ru/ – Режим доступа: <http://www.rnd-sale.ru/razvitie-muzykalnyx-sposobnostej-detej-mladshego-shkolnogo-voznasta>

37. Русский фольклор на уроке музыки [Электронный ресурс] // bibliofond.ru/ – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=125716>

38. Сары, Г.Г. Жанры народных песен [Электронный ресурс] / Г.Г. Сары // Gigabaza.ru/ – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/64558.html>

39. Специфические свойства фольклора [Электронный ресурс] // koi.tspu.ru / – Режим доступа: http://koi.tspu.ru/koi_books/milevskaya1/cpes.%20svoictva.htm
40. Старченко Е.А. Русский фольклор в школе [Электронный ресурс] Е.А. Старченко // infourok.ru/ – Режим доступа: http://infourok.ru/russkiy_folklor_v_shkole.-144014.htm
41. Таллибулина, М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития / М.Т. Таллибулина. – Пермь: изд-во Пермск. гос. пед. ун-та, 2011. – 279 с.
42. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды: В 2 т.; Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 306 с.
43. Хлабузарь, П. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие / П. Хлабузарь, В. Попов, Н. Добровольская. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.
44. Холопова В.Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2002. – 368 с.
45. Цыпин, Г.М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
46. Что такое ритм и сбой ритма [Электронный ресурс] // grani.org.ru/ – Режим доступа: http://grani.org.ru/index.php?option=com_content&id=1447
47. Шадрин Н.Н. Музыкальный ритм [Электронный ресурс] / Н.Н. Шадрин // Преподаватель духовых инструментов: персональный сайт. – http://nikolayshadrin.ucoz.ru/publ/muzykalnyj_ritm/1-1-0-8
48. Широбокова, Е.П. Конспект урока по музыке в 3 классе «Народная песня – душа народа» [Электронный ресурс] / Е.П. Широбокова // Doc4web.ru/ – Режим доступа: <http://doc4web.ru/muzika/konspekt-uroka-po-muzike-v-klasse-narodnaya-pesnya-dusha-naroda.html>

49. Явгильдина, З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов / З.М. Явгильдина. – Казань: КФУ, 2012. – 110 с.

Вопросы анкеты

1. Считаете ли вы, что фольклор или его элементы необходимо включать в школьный урок музыки? Почему? _____

2. Может ли фольклор служить средством решения отдельных образовательных задач (например, развитию звуковысотного слуха, чувства ритма и т.д.)?

3. К каким жанрам народного творчества Вы чаще всего обращаетесь на уроке?

а) *Песни*

б) *Частушки*

в) *Сказки*

г) *Былины*

д) *Жанры детского фольклора (потешки, считалки и др.)*

е) *Инструментальные наигрыши*

ж) *Другое* _____

4. С какой целью Вы их используете?

5. Какие примеры фольклора Вашим ученикам нравятся больше всего?

6. В каких видах деятельности на уроке Вы предпочитаете использовать произведения фольклора?

а) *Слушание музыки*

б) *Музыкально-ритмические движения*

в) *Игра на детских музыкальных инструментах*

г) *Пластическое интонирование*

д) *Пение*

е) *Драматизация*

7. С помощью каких видов деятельности (из вышеперечисленных), можно добиться наилучшего результата в развитии метроритмического чувства учащихся?

8. Что Вы, прежде всего, стараетесь воспитать или развить в детях, используя фольклор?
