

**Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

ФАКУЛЬТЕТ МУЗЫКИ

Кафедра музыковедения и музыкальной педагогики

Выпускная квалификационная работа

**Ассоциативный метод в певческом воспитании
младших школьников**

Работу выполнила:
студентка 1041 группы
направления подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»,
профиль «музыкальное
образование»

Поморцева Мария Михайловна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой:

(подпись)

«» _____ 2016 г.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыковедения
и музыкальной педагогики
Морозова Нина Виссарионовна

(подпись)

ПЕРМЬ
2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	5
1.1. Ассоциативный метод: общая характеристика	5
1.2. Ассоциативный метод в вокальной и хоровой педагогике	13
ГЛАВА 2. АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД В ПРАКТИКЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ	22
2.1. Педагогический опыт использования ассоциативного метода в певческом воспитании школьников	22
2.2. Опытная работа по выявлению наиболее эффективных педагогических условий в реализации ассоциативного метода в вокально - хоровой работе с младшими школьниками	34
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	43
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	45

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день уровень вокально-хорового воспитания школьников достаточно снижен, а целенаправленная работа по развитию певческих голосов практически отсутствует на уроках. Кроме того, традиционные способы такой работы, заключающиеся в многократном повторении специальных упражнений, оказываются малопривлекательными для современных детей. Возникает необходимость определения таких способов, которые смогли бы сохранить и приумножить интерес детей к пению в то же время оказались бы наиболее эффективными в плане их певческого развития. Ассоциативный метод как раз и может выступить в этой роли.

Вместе с тем, неограниченные возможности данного метода на практике оказываются нереализованными. В этой ситуации обнаруживается явное **противоречие**: между развивающим потенциалом ассоциативного метода и недостаточным его использованием в целях развития детского голоса. Исходя из данного противоречия, возникает **проблема в виде следующих вопросов**:

1. как, каким образом с помощью ассоциативного метода повлиять на процесс певческого развития учащихся общеобразовательной школы?
2. какое место занимает данный метод в методиках вокального обучения и как он применяется на практике? Выделенная проблема обусловила выбор **темы** выпускной квалификационной работы – *«Ассоциативный метод в певческом воспитании младших школьников»*.

Предмет исследования: ассоциативный метод в певческом воспитании школьников.

Цель исследования: определить сущность ассоциативного метода, его возможности в певческом развитии школьников на уроках музыки и место ассоциативного метода в методике и практике обучения детей пению.

Задачи исследования:

- 1) дать общую характеристику ассоциативному методу;
- 2) выявить особенности использования ассоциативного метода в вокальной педагогике.
- 3) рассмотреть методические аспекты использования ассоциативного метода в вокальной педагогике;
- 4) выявить варианты использования ассоциативного метода в педагогической практике.

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, анализ и обобщение теоретических и методических источников по проблеме исследования.

Теоретическая новизна работы заключается в обобщении общепсихологических, общепедагогических и музыкально педагогических исследований ассоциативного метода вокально-хоровой работы в общеобразовательной школе.

Практическая значимость: работа может быть использована учителями музыки при осмыслении проблем современного музыкального образования, а также студентами музыкальных факультетов вузов и колледжей при подготовке к педагогической практике.

ГЛАВА 1. АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Ассоциативный метод: общая характеристика

Ассоциативный метод является одним из широко используемых методов в музыкальной педагогике. Понять суть данного метода, «механизм» его воздействия на ученика поможет обращение к психологии.

Прежде всего, следует определить понятие «ассоциация». В энциклопедических изданиях **ассоциация** (от лат. associatio – соединение) определяется как «связь, возникающая в процессе мышления между элементами психики, в результате которой появление одного элемента в определенных условиях вызывает образ другого, связанного с ним; субъективный образ объективной связи между элементами, предметами или явлениями» [16, с.42]. Соответственно «ассоциативный» значит связанный с ассоциациями, свойственный ассоциации, характерный для нее.

В психологии под «ассоциацией» понимают связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое. Благодаря ассоциациям новый опыт человека соединяется с прошлым, с тем, что уже представлено в его сознании. Вместе с тем, ассоциациями объясняется и появление новых знаний, умений, отображение в сознании человека предметов и явлений действительности в форме связей прошлого и настоящего, старого и нового, известного и неизвестного [21, с.28].

Исследователи считают, что *видов* (подвидов, разновидностей) ассоциаций существует неисчислимое множество: «Иногда они вполне конкретны, выступая как четкие, «предметные» образы, картины и представления. В других случаях, напротив, ассоциации туманны и расплывчаты, ощущаются скорее как зыбкие, неясные душевные движения, как смутные и далекие отзвуки чего-то ранее увиденного или услышанного... как эмоциональные «нечто». Тем не менее в попытках классификации

выделяют ассоциации «посмежности», «по сходству», «по контрасту» и по некоторым другим признакам [33, с.100]. Так, доктор педагогических наук Ощепкова О. В., говоря о широте диапазона ассоциаций, очерчивает круг «от пространственных, цветовых до эмоциональных характеристик человеческого состояния, поведения, поступков, в разных ситуативных обстоятельствах и мотиваций» [22, с. 164].

Другими учёными подчёркивается не столько различие ассоциаций, сколько их общее свойство – «волновать, «бередить душу» (особенно если эти ассоциации имеют какой-то сугубо личностный смысл для человека, связаны с чем-то особо значимым для него)» [33, с.101]. Устанавливая *связь ассоциаций со сферой эмоций человека*, исследователи называют их «катализатором самых различных чувств и переживаний» [33, с.101]. В установлении данной связи большую роль играет воображение. Воображение – психологический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Воображение необходимо в любом виде деятельности человека, тем более при исполнении, восприятии музыки и создании «музыкального образа». Чем ярче и многограннее личность человека, тем более развито его воображение. Создавая богатую палитру образов, педагог может повлиять на восприятие ученика и развитие его субъективного воображения [40, с.4].

Воображение отличается тем, что образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии. С одной стороны, 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, картинками, 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» [34, с.37].

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 [34, с.9].

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.

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» [30, с.49].

Благодаря комплексному воздействию ассоциаций на психику человека возникает **ассоциативный метод** или **метод ассоциаций**. Под «методом» (от греч. – путь, способ исследования, обучения, изложения) в педагогике традиционно понимается «совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности; способ достижения определенных результатов в познании и практике» [42].

Метод ассоциаций позволяет сопоставить различные предметы, информацию на основе образных представлений – ассоциаций (по сходству) на пути или в процессе обучения, развития, исследования.

В музыкальной психологии обоснование ассоциативности музыкального искусства дали Д. К. Кирнарская, В. Н. Петрушин, В. Д. Остроменский, В. В. Медушевский.

Следует обратить внимание на то, что авторы многих программ и методик по музыке (Д.Б. Кабалевский, Л.В. Школяр, Е.Д. Критская, В. Коэн, С. Ригиной, Т. Тютюнниковой, В.В. Алеева и др.) в выборе методов опираются на ассоциативность самой музыки.

Д. Б. Кабалевский в художественно-педагогической концепции программы по музыке для общеобразовательной школы предлагает такие принципы, методы и приемы работы, которые помогают увлечь детей, заинтересовать их музыкой с её безграничными возможностями духовного обогащения человека. А одним из основных принципов музыкального воспитания, наряду с принципами тематизма, целостности, вариативности, импровизационности и интегративности, является принцип *образности и ассоциативности*. Именно эта педагогическая концепция исходит из природы самой музыки и на музыку опирается, а школьные занятия музыкой оказываются естественно связанными с реальной жизнью. Усачева В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. по этому поводу пишут: «Образность, интуиция, ассоциативность, воображение... совокупность этих качеств детской психологии есть не что иное, как удивительный детский генетически обусловленный творческий механизм познания будущей жизни! Образность

мышления – это же почти готовый механизм «переплавки» обыденного в художественное. Ассоциативность, воображение – явления того же порядка. Если все это направлять в нужное русло, организовать на должном уровне, то в идеале получим достаточно эффективную технологию музыкального развития ребенка в нем самом!» [33,с.113].

Вопросами развития ассоциативного мышления занимался также А. Г. Юсфин. В своей работе автор раскрывает механизмы развития интеллекта под воздействием музыки [37,с.126].

С помощью ассоциаций педагоги хотят «растолкать», «растормошить» мышление ученика, сделать его более гибким и пластичным, побудить к творческой активности, к непосредственности и живости музыкальных восприятий [33,с.104]. Используется метод ассоциаций и для того, чтобы увести учащихся-музыкантов от привычных, заштампованных приемов игры, от канонов технологизма.

Сам этот метод, по мнению Цыпина, «заключает как бы тройную функцию: способствует решению конкретных художественно-интерпретаторских задач; развивает и совершенствует собственно ассоциативные способности; усиливает, делает более эффективными действия механизмов восприятия музыки, ее внутреннего поэтического смысла» [34,с.115].

Программа по музыке Н.А. Терентьевой «Музыкально-эстетическое воспитание», основанная на интеграции различных видов искусств, включает один из принципов методической работы – ассоциативное сопоставление. Взаимодействие искусств (музыки, литературы, живописи, театра и т.д.) осуществляется за счет гармонично подобранных образов, переплетения ассоциаций.

Авторы другой программы по музыке – Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, Т.С. Шмагина – предлагают задания, направленные на развитие ассоциативного мышления. Предлагаемые ими приемы по развитию

ассоциативного мышления средствами музыки можно условно разделить на следующие виды:

1) подбор музыкальных ассоциаций, связанных с вербальным рядом («Выражение своих мыслей и чувств звуками»; «Подбор эмоциональных эпитетов»; подбор названия к музыкальному произведению; сочинение сюжетной сказки под музыку; определение творческого кредо композитора; сочинение мелодии на заданный текст; создание литературного «перевода» с языка музыки на язык слов; «Передай литературный образ»);

2) подбор музыкальных ассоциаций, связанных с визуальным рядом («Цветные квадраты»; «Палитра»; «Музыкальная линия»; «Волшебные бусы»; «Музыкальная живопись»; «Живописная музыка»; «Какую линию выбрать»; «Времена года в цвете и звуке»; «Волшебники»);

3) подбор музыкальных ассоциаций, связанных с пластической передачей движений (свободное дирижирование; имитация игры на музыкальных инструментах; подбор танцевальных движений; пластические этюды; свободные пластические импровизации);

4) подбор музыкальных ассоциаций, связанных с жизненным опытом детей («Звуковая картина»; «Музыкальный портрет»; задание «Если это...»; «Сочинение сочиненного») [43].

Систематическое использование этих приемов и форм работы позволит развить ассоциативное мышление и разбудить фантазию ученика, вызвать его эмоциональный отклик, помогающий глубже осмыслить содержание музыки.

Разработкой проблемы музыкального мышления в педагогике занимался Г. М. Цыпин. Исследователь считал, что специфической особенностью музыкального мышления является его осуществление в образно-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. В музыке восприятие и мышление – глубоко взаимосвязанные, взаимодополняемые психические процессы. Автор пишет: «Не может быть и речи о музыкальном мышлении, если сознание не приобрело музыкального «словаря», то есть интонационного «багажа» путем слухового восприятия музыки» [34, с.165].

В современной музыкальной психологии утвердилось мнение, что художественное, в частности, музыкальное мышление, – это мышление образами, опирающимся на конкретные представления. 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.

Например, в концепции Д. Б. Кабалевского для развития ассоциативного мышления особенно благодатны темы «Музыка и литература» и «Музыка и живопись». Уроки третьей четверти 4 класса раскрывают взаимосвязи между музыкой и живописью. Тема четверти «Можем ли мы увидеть музыку?» ориентирует педагога на развитие воображения учащихся. Методы организации восприятия должны быть направлены на создание взаимосвязей между слуховыми и зрительными образами.

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 [33,с.102]. 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.

По У. Джеймсу, «гении отличаются от обычных умов необычайным развитием способности к ассоциациям по сходству» [7, с.20]. К. Паустовский, не пытаясь вывести строгую научную формулировку, констатировал как писатель, что у человека одаренного «любая мысль, любая тема, случайный предмет вызывает неиссякаемый поток ассоциаций» [23,с.35]. Видный швейцарский артист и педагог Э. Фишер вспоминал, что, подняв однажды выпавшего из гнезда птенца и ощутив в своей руке легкое, трепетное биение его сердечка, он неожиданно понял, как нужно исполнять Моцарта, –его восприятие музыки этого автора заметно изменилось» [33, с.103]. «Музыка, – замечал К. Кондрашин, – рождает образы, индивидуальные для каждого... Однако характерно, что чем ярче исполнитель, чем сильнее его гипнотический посыл, тем более схожи будут образы, возникающие у тысяч слушателей, тем конкретнее большинство из них могло бы охарактеризовать свое состояние, настроение, ощущение» [33,с.104].

Таким образом, и в мире музыкального исполнительства, и в мире художественной педагогики в ходу разного рода поэтические сравнения, аналогии и ассоциации.

1.2. Ассоциативный метод в вокальной и хоровой педагогике

В музыкальной педагогике ассоциативный метод является одним из широко используемых методов.

Вокальное обучение начинается с формирования у учащегося представления о том звуке, который ему предстоит воспроизвести. При объяснении качеств певческого звука, его тембра широко применяются образные определения. При этом применяются определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями. Заимствование определений певческого звука из области «неслуховых ощущений» имеет объективную основу. Это ассоциативные связи, которые образуются в головном мозге между центрами различных органов чувств. В связи с тем, что пение является средством выражения эмоциональных состояний человека, возникли и характеристики звука, связанные с эмоциями [13, с. 78].

Состояние эмоциональной сферы ребенка, обучающегося пению – одна из важнейших педагогических задач на пути овладения вокальной техникой, что подтверждают исследования многих педагогов-вокалистов – таких, как А. Г. Менабени, В. В. Емельянова, А. М. Кравченко 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 души и тела: при радости, недаром говорится, и «душа поет» [43].

Эмпирический метод основан на подражании – «пой так, как я пою». И вот тут-то главенствующую роль начинает играть образно-ассоциативное мышление и воображение, с помощью которых педагог может опосредованно влиять на звукообразование и добиваться правильной певческой установки. Все это становится возможным при условии выработки и поддержания в психике человека особого «сплава» сознательного и бессознательного. Современная психология рассматривает этот «сплав» как специфическую установочную деятельность, изучает это состояние как одно из «особых состояний сознания» в контексте игровых и обучающих ситуаций.

Таким образом, вокальному педагогу необходимо наладить ассоциативную связь между предлагаемым им, педагогом, образом и психическим явлением в сознании ученика, которое в свою очередь вызовет то или иное воздействие на голосовой аппарат ученика. К примеру, педагог говорит: «потяни звук на себя, как уздечкой». Данный образ вызывает в сознании ученика психическое явление и, как следствие, мышечное воздействие на его голосовой аппарат – эластично опускается гортань. Если же предложенный образ не достиг желаемого ответа, педагог должен искать другой образ для того, чтобы добиться желаемого ответа ученика. В этом примере педагог косвенно влияет на опускание гортани ученика [42].

Разумеется, далеко не каждый педагог-музыкант способен на «сто процентов» использовать возможности ассоциативного метода. В то же время пользоваться при необходимости этим методическим «рычагом» в принципе должен уметь каждый.

При вокальном воспитании детей мы можем выделить следующие направления активизации ассоциативно-образного мышления, которые доступны детям в процессе понимания музыки, это:

- выражение характера или настроения человека, впечатлений от картин природы и т.д.;

- изображение конкретных звуковых характеристик окружающего мира, через которые ребенок сумеет постичь смысл музыкального языка;
- звукоизображение, звукоподражание.

В процессе разучивания вокального произведения необходимо находить яркие образы, картины, которые ученик можно представить себе (а иногда и нарисовать). Это достигается путем использования аналогий с теми впечатлениями, которые ребенок уже получил в своей жизни – впечатлениями от прочтения книг, просмотра фильмов, наблюдения за животными или картинами природы [34,с.118].

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.

Вокальное обучение начинается с формирования у учащегося представления о том звуке, который ему предстоит воспроизвести. При объяснении качеств певческого звука, его тембра широко применяются образные определения. При этом применяются определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями (глухой, звонкий, яркий, светлый, темный тембр; мягкое, жесткое, зажатое, вялое, близкое, далекое, высокое, низкое звучание; вкусный – доставляющий удовольствие звук и т. п.). Заимствование определений певческого звука из области «неслуховых ощущений» имеет объективную основу. Это ассоциативные связи, которые образуются в головном мозге между центрами различных органов чувств. В связи с тем, что пение является средством выражения эмоциональных состояний человека, возникли и характеристики звука, связанные с эмоциями (радостный, ласковый, лиричный, драматичный звук и т. п.).

Как известно, эффективность обучения тем выше, чем оно больше опирается на имеющийся у учащегося опыт. Применение образных

определений певческого звука, заимствованных из области неслуховых ощущений и представлений, из знакомых эмоций, позволяет вовлечь в вокальный процесс уже имеющийся у ученика обширный опыт в различных областях чувственного познания. При помощи более развитых зрительных и осязательных ощущений и представлений усиливается формирование и развитие представлений о певческом звуке. Таким образом, опора на образные определения и эмоциональные характеристики при певческом обучении вполне уместна. Она должна быть максимально усилена при вокальном обучении детей, которым, особенно в младшем школьном возрасте, свойственна образность мышления и большая эмоциональная отзывчивость [13, с.78].

В любом случае, ассоциации, применимые на уроках музыки, должны быть понятны учащимся. Они должны волновать, возбуждать, активизировать воображение детей. Только тогда ассоциативный метод выполнит свою двойную функцию: позволит решить конкретные задачи и, одновременно, развить творческие способности человека [34, с.174].

Обратимся к некоторым методическим рекомендациям опытных педагогов, которые предлагают возможные варианты использования данного метода.

Б.С. Рачина начинает свою работу с детьми так: «Первое в жизни музыкальное задание – учимся слушать тишину. Оказывается, этому надо учиться! Чтобы учиться было интересно, играем в игру «Кто дольше слышит звук». Играю на рояле один звук, прошу слушать и поднять руку тогда, когда дети перестанут его слышать. Сначала получается не у всех, потом все лучше, лучше... И вот уже в классе стоит та удивительно напряженная тишина, которая необходима для восприятия музыки. Интересно? Да! Глаза малышей горят. Еще раз слушаем, а теперь тихонько, вместе со мной попробуем пропеть этот звук («а»), как бы продолжая звучание рояля. Красиво получилось не у всех – это заметили дети. Значит, надо поучиться. Представим, что в руках у каждого из нас роза. Вдруг на наших глазах роза

раскрывается и становится пышной и большой. Мы удивляемся вместе со взмахом моей руки и тихо говорим: «Ах!» Вместес началом ауфтакта мы «удивляемся», затем мгновенная задержка дыхания от удивления и красоты и... поем звуки *фа*, *соль* первой октавы на гласный «а». Надо тщательно следить, чтобы учащиеся не перенапрягались, не набирали много воздуха, ведь роза очень нежная. Можно предложить держать воображаемую розу в руке. Почему мы удивляемся? Потому что в момент удивления или испуга человек инстинктивно обеспечивает себя физиологически необходимым запасом кислорода, кроме того, в этот момент поднимается мягкое небо, а это – основа пения» [23,с.135].

Г. П. Стулова, объясняя детям задание, использует различные образные сравнения, понятные им, например: звуки – капельки или искорки, звуки недотроги, как одуванчики, как стон заболевшей куклы, и пр. Такой способ звукообразования исключает появление каких либо мышечных зажимов и форсирования звука. Воздействуя на образно-ассоциативное мышление детей, вызывая у них положительные эмоции одобрением и использованием различных игровых ситуаций, можно добиться положительных результатов весьма быстро. Например, учитель рисует такую картину: «Маленький котенок, очень красивый и ласковый, пришел домой, а дверь закрыта. Он очень проголодался и просит тебя пустить его в дом, тихим жалобным голосом котенок мяукает: «мяу» (в диапазоне си первой - ре второй октавы, педагог производит короткий звук, напоминающий писк)». Учитель просит ребенка изобразить, как пищит этот очень маленький котенок тоненьким голоском. Далее учитель рассказывает о том, как котенок однажды научился петь и сам немало удивился этому. Подражая голосу котенка, педагог поет короткую попевку из трех звуков. Эмоция удивления, которую пытается передать ученик, активизирует мягкое небо и всю голосообразующую систему, вызывая интерес к развивающейся игре. Можно придумать и другие игры, например на подражание звукам паровоза, большого и маленького, при

этом меняя тесситуру и силу голоса; на подражание зову кукушки и т.п. [29,с.87-88].

Приведём ещё один пример использования данного метода. При пении скачка вверх мы говорим, что нужно удивиться, представить себе, что верхний звук – это «дырочка», а голос – это «иглочка». Надо очень точно попасть «иглочкой» в «дырочку». Если мелодия продолжается на верхнем звуке, то за голосом-«иглочкой» потянется «ниточка». Можно также сказать, что на конце «иглочки» блестит лучик света – тогда звук будет острый, звонкий [43].

Образно-эмоциональные способы описания певческого процесса по праву занимают прочное место в вокальной терминологии. В. П. Морозов 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., – непроизвольно воспроизводит эти действия и состояния: мысленное представление их рождает соответственное движение, состояние и ощущение певца...» [16, с. 25].

В детской вокальной педагогике эмоционально-образные методы обучения (в частности, ассоциативный метод) просто незаменимы. Они подбираются соответственно возрасту детей. Примеры подобных методов можно найти в работах Е.М. Малининой, Е.В. Марковой, А.Д. Демченко 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».

В любом случае, ассоциации, применимые на уроках музыки, должны быть понятны учащимся. Они должны волновать, возбуждать, активизировать воображение детей. Только тогда ассоциативный метод выполнит свою двойную функцию: позволит решить конкретные задачи и, одновременно, развить творческие способности человека [29, с. 174].

Выводы по первой главе

Изучив литературные источники по данной теме, сделаны следующие выводы:

Ассоциация – связь, возникающая в процессе мышления между элементами психики, в результате которой появление одного элемента определенных условиях вызывает образ другого, связанного с ним. Благодаря ассоциациям новый опыт человека соединяется с прошлым, с тем, что уже представлено в его сознании.

В результате комплексного воздействия ассоциаций на психику ребенка в слиянии с воображением, образным мышлением возникает метод ассоциаций, который позволяет сопоставить различные предметы, информацию на основе образных представлений – ассоциаций (по сходству) на пути или в процессе обучения, развития и т.д.

В певческом воспитании развитие певческих навыков тесно связано с развитием ассоциативного мышления школьников, благодаря которому развивается творческая деятельность школьников, их воображение, музыкальная отзывчивость, образное восприятие музыки, происходит становление творческой личности ребенка.

Ассоциативный метод оказывает эффективное воздействие на развитие интереса к предмету музыка, и, в частности, на развитие певческого голоса школьников.

При вокальном воспитании детей мы можем выделить следующие направления активизации ассоциативно-образного мышления, которые доступны детям в процессе понимания музыки, это:

- выражение характера или настроения человека, впечатлений от картин природы и т.д.;
- изображение конкретных звуковых характеристик окружающего мира, через которые ребенок сумеет постичь смысл музыкального языка
- звукоизображение, звукоподражание.

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

ГЛАВА 2. АССОЦИАТИВНЫЙ МЕТОД В ПРАКТИКЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

2.1. Педагогический опыт использования ассоциативного метода в певческом воспитании младших школьников

Чтобы узнать, как на практике реализуется данный метод, мы обратились к педагогам различных образовательных учреждений города Перми и Пермского края.

В процессе изучения педагогического опыта были использованы методы: анкетирование, беседа, педагогическое наблюдение.

Первоначально, было проведено анкетирование преподавателей вузов, общеобразовательных школ, музыкальных школ и школ искусств. В нем приняли участие такие опытные педагоги, как:

- Малимон Наталья Александровна – преподаватель сольного пения музыкальной школы №2 «Камертон» г. Березники, педагогический стаж – 43 года;
- Останин Петр Петрович – профессор, заведующий кафедрой хорового дирижирования и сольного пения ПГГПУ, кандидат педагогических наук;
- Медведева Мадина Мутахаровна – учитель музыки МАОУ «СОШ № 6 имени Героя России С.Л. Яшкина», г. Пермь, стаж работы 38 лет;
- Каплун Лариса Васильевна – доцент кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГГПУ, стаж – 34 года;
- Селюнина Светлана Геннадьевна – преподаватель вокала ПМК, стаж – 15 лет;
- Евдокимова Оксана Леонидовна – педагог дополнительного образования МАОУ ДОД «ДД(Ю)Т», г. Пермь, руководитель хора «Искорки»;

Также удалось распространить анкеты среди молодых учителей и преподавателей:

- Ефименко Екатерина Станиславовна – преподаватель хора и вокала МБОУ ДОД ДШИ «Детская музыкальная школа №1 имени П.И. Чайковского» г.Березники, стаж работы – 6 лет;
- Кочергина Юлия Юрьевна учитель музыки МАОУ «СОШ» № 17, г. Соликамска, стаж работы – 5 года;
- Завизион Юлия Евгеньевна– педагог дополнительного образования МАУ ДО ДЦК, г.Березники, стаж работы –4 года;
- Зайцева Ирина Юрьевна –учитель музыки МАОУ СОШ № 112 г. Перми, стаж – 1,5 года;
- Рагозина Любовь Викторовна – руководитель хора «Мелодия» МАОУ ДОД «ДД(Ю)Т», г. Перми, стаж –2 год;
- Козлова Светлана Сергеевна – руководитель хора Детской школы искусств Мотовилихинского района, г.Пермь, стаж –2 год;
- Горбунова Ксения Андреевна– педагог дополнительного образования, преподаватель вокала МАОУ «СОШ №6 имени Героя России С.Л. Яшкина», г. Пермь, стаж – 3 года.

Вопросы, обращенные к педагогам, касались непосредственного применения ассоциативного метода в их личном педагогическом опыте: Какие ассоциации используют педагоги? В каких видах вокально-хоровой работы применяется данный метод? Дети какого возраста более отзывчивы на те или иные ассоциации? Насколько этот метод эффективен? и т.д.

Анализ ответов показал, что педагоги часто используют данный метод в работе над звукообразованием, звуковедением, дыханием и характером исполнения, активизируют работу голосового аппарата ученика через ассоциативную связь между предлагаемым педагогом образом и

возникнувшей в сознании ученика ассоциации, добиваясь правильной певческой установки.

В анкетах многие преподаватели отмечали, что сложно вызвать нужный образ в воображении ребенка и в дальнейшем каждый раз подбирать новые, все более яркие ассоциации. Применение данного метода, по мнению многих преподавателей, напрямую зависит от уровня восприятия и развития каждого учащегося.

На вопрос – «Дети какого возраста ярко откликаются на ассоциации и почему?» – педагогисошлись в ответе: «Учащиеся младших классов более раскованные, не зажатые, эмоционально отзывчивые, открытые, с развитым воображением».

Нужно отметить, что наиболее часто применяют данный метод в своей практике педагоги - вокалисты. Индивидуальный подход к каждому ребенку позволяет использовать аналогии близкие его опыту и тем впечатлениям, которые ребёнок уже получил в своей жизни.

Ассоциативный метод применяется *при объяснении качеств певческого звука, его тембра*. При этом педагоги используют образные определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями.

Проведённое анкетирование дало нам обобщенное представление об использовании ассоциативного метода на практике. Детализировать его можно было путём педагогического наблюдения. Так, нами были просмотрены уроки М.М. Медведевой, О.Л. Евдокимовой и Ю.А. Даниловой.

Учитель музыки МАОУ «СОШ №6 имени Героя России С.Л. Яшкина» (г. Пермь) *Медведева Мадина Мутахаровна* работает с учащимися начальной школы. Нам удалось посмотреть её занятия в 1 «Б» и 4 «Б» классах.

В начале каждого урока Мадина Мутахаровна проводит распевание. Здесь, помимо дыхательной гимнастики по методике А.Н. Стрельниковой, она использует элементы артикуляционной гимнастики. Все они, так или иначе, связаны с ассоциациями («Язык – щеточка», «язык – иголочка» и др.).

Выполняемые детьми упражнения также носят образный характер, например, «Утюжек» – речевая и пальчиковая игра, применяемая для того, чтобы разогреть мышцы голосового аппарата учащихся и подготовить их к последующей вокально-хоровой работе. Произнося ряд согласных (Б, Г, Д, В, Ж, З и др.), дети резко «отрывают» пальчики от ладошки.

В распевании педагог использует систему относительной сольмизации. Для каждой ладовой ступени придуман отдельный образ: первая ступень – кулачек, вторая – горка, третья – фундамент, четвёртая – парашют, пятая – генерал, шестая – зонтик, седьмая – ракета. Это не только способствует быстрому запоминанию положения той или иной ступени в ладу, но и помогает «сформировать» звук, добиться его точного интонирования.

После распевания рассказывается история про гномапо имени «Бом», с помощью которой учащимся объясняется система соотношения длительностей.

Далее нами были просмотрены 2 занятия *Евдокимовой Оксаны Леонидовны*, педагога дополнительного образования МАОУ ДОД «ДД(Ю)Т» г. Пермь с вокальными коллективами «Теремок» и «Искорки»(1 класс).

На хоровых занятиях с младшими школьниками Оксана Леонидовна использует игровые формы работы, неотъемлемой частью каждой игры являются ассоциации.

Прежде чем обучать детей певческим навыкам, Оксана Леонидовна дает каждому ребёнку возможность прислушаться к своему голосу, почувствовать его возможности. Для этого используется так называемый «речевой блок» упражнений. Ассоциативный метод активно используется в пальчиковой игре и артикуляционной гимнастике. Как это происходит, рассмотрим на примере артикуляционного упражнения «Весёлый язычок»:

«Жил – был в своём домике язычок (высунуть язычок изо рта).

Домик окружал белый красивый заборчик (губы в улыбке, зубы сомкнуты).

Решил язычок пойти погулять и начал стучать в заборчик (постукивание языком по сомкнутым зубам).

Нашёл язычок дырочку в заборчике и вылез на улицу (просунуть язык между зубами).

Посмотрел язычок вверх: нет ли дождика?(поднять язык к верхней губе).

Посмотрел вниз: нет ли луж?(опустить язык к нижней губе).

Понравилось язычку на улице, захотел он погулять (язык то у правого угла рта, то у левого).

Захотел язычок побегать (быстрые и четкие движения языком вправо – влево).

Устал язычок, прилег отдохнуть (положить широкий спокойный язык на нижнюю губу).

Вдруг язычок увидел качели и захотел на них покачаться (язык то поднимается к верхней губе, то опускается к нижней).

Проголодался язычок, попил молока («лакательные» движения).

Потом язычок облизал варенье (облизать верхнюю и нижнюю губы).

Наелся язычок и решил покрасить свой заборчик (облизать верхние и нижние зубы с внутренней и внешней стороны).

Не забыл язычок и потолок покрасить (поглаживание языком нёба вперёд – назад).

Наработался язычок и поскакал на лошадке («цоканье»).

Приехал язычок домой и закрыл за собой дверь (закрыть рот).

В данном фрагменте урока Оксана Леонидовна стремилась к максимальному развитию речевого аппарата учащихся. Благодаря использованным сравнениям работа проходила легко, задания были понятны детям, и они с удовольствием их выполняли.

Преподаватель МБОУ ДО «Федоровская ДШИ» Сургутского района, *Данилова Юлия Анатольевна* использует приемы и упражнения на развитие вокально-хоровых навыков детей с опорой на образный и эмоционально-

образный методы музыкального воспитания. Юлия Анатольевна дает очень подробные рекомендации, применяя ассоциативный метод в процессе постановки голоса: «С самого начала обучения у ребенка необходимо выработать правильное вокальное дыхание – «опертное», активное, но не форсированное – для создания оптимального подсвязочного давления. Для этого педагог использует упражнения «Паровозик» и «Торт со свечками». «Паровозик» – упражнение на активизацию вдоха и выдоха, движений диафрагмы. Упражнение заключается в следующем: делается два коротких вдоха через нос, одновременно выпячивается живот, после чего производится два коротких выдоха через рот, живот втягивается. При этом имитируются звуки движения поезда. Можно одновременно проделывать движения руками и ногами. Упражнение приобретет характер игры и будет увлекательно для ребенка.

«Торт со свечками» – упражнение, направленное на выработку короткого вдоха через нос, задержку дыхания и долгий выдох сквозь сложенные трубочкой губы («как будто мы задуваем свечи на торте»). Главное условие – не менять дыхание и «задуть» при этом как можно больше «свечей». Если дыхание все-таки недостаточно активно, на одном звуке (лучше в удобной тесситуре) отрывисто поется гласный «а» или «о», при этом детям предлагается представить, что звук – это упругий резиновый мячик, который летит в противоположную стенку и отскакивает от нее.

Прием «Большое ухо» направлен на активизацию слуха у детей: «Представь, что у тебя большие-большие уши, они все слышат, а особенно – те нотки, которые случайно попали в нашу мелодию. Они не любят такие нотки, поэтому в следующий раз постарайся их не петь».

Ни для кого не секрет, что в вокально-хоровой литературе встречаются скачки вверх или вниз на широкий интервал, которые детям бывает сложно правильно проинтонировать. При смене регистров в интонировании скачка вверх, ребенок может либо не достать звук, либо у него сменится вокально-певческая позиция. При пении скачка вниз позиция также может смениться –

от этого страдает качество звука. При использовании ассоциативного (образного) метода, вокальная позиция не меняется, и ребенок верно интонирует предложенную мелодию.

При пении скачка вверх, отмечает Юлия Анатольевна, мы говорим, что нужно удивиться, представить себе, что верхний звук – это «дырочка», а голос – это «иголочка». Надо очень точно попасть «иголочкой» в «дырочку». Если мелодия продолжается на верхнем звуке, то за голосом - «иголочкой» потянется «ниточка». Можно также сказать, что на конце «игопочки» блестит лучик света – тогда звук будет острый, звонкий.

Если надо спеть скачок вниз, ребенок должен представить себе, что он стоит на балконе, кидает вниз мяч. Когда мяч коснется земли – это и будет нужный нам низкий звук, он может вернуться на «балкон», а может остаться внизу. При этом ребенок должен сознавать, что мяч – это только голос, сам же он остался сверху, на «балконе» – этот прием поможет сохранить вокальную позицию.

На таком же принципе строится работа над упражнением «Рыбак в лодке», где роль мячика играет «крючок» или «рыбка».

Бывает, что при поступенном движении мелодии вверх ребенку не хватает уверенности, выдержки, умения довести ее до конца. На помощь приходит сравнение с раскрывающимся навстречу солнцу цветком. Если мелодия идет вверх стремительно, на форте, это можно сравнить с взлетом самолета, ракеты. Если не спеша, на пиано – сравниваем с тем, как поднимаются в небо воздушные шарики или мыльные пузырьки.

Ещё одно важное замечание педагога: при пении поступенного движения мелодии вниз по тонам и полутонам надо быть очень внимательными, так как интонация непроизвольно «садится», особенно при пении а`cappella. Если же петь мелодию вниз, а рукой показать движение вверх, как будто поддерживая звук, интонация будет верной.

Другой используемый педагогом приём – «идем назад». Известно, что, когда мы двигаемся «задом наперед» мы идем осторожно, иногда даже

нащупываем под ногами поверхность. Это сравнение можно также использовать при пении нисходящей мелодии. В данном случае активизируется внутренний слух, он как бы «предслышит» («нащупывает») последующие звуки.

Интонационно трудную мелодию дети могут пропеть на звук «р» (еще лучше – на «ДБР», как у В. Емельянова), представляя, что они едут за рулем автомобиля. К этому можно добавить движение по классу. Пение на звук «р» освобождает от зажимов голосовой аппарат, выравнивает голосовые регистры, активизирует дыхание, а образное сравнение доставляет детям истинное удовольствие.

Иногда на начальном этапе обучения пению дети очень плохо интонируют даже простейшую мелодию. В этом случае можно «нарисовать» звуковысотное движение мелодии рукой (или на листе бумаги), представить, что это – картина с холмами и реками, горами и оврагами, и голос «вышел на прогулку» по этой «местности». При повторении ребенок будет это вспоминать, показывать, ассоциации закрепятся в его голове, впоследствии он уже обойдется без показа [40].

Педагоги поделились с нами и другими, аналогичными способами совершенствования чистоты интонирования в пении.

Татьяна Александровна Г.

– Попевка: «Вот иду я вверх, вот иду я вниз» с соответствующим движением по звукам гаммы сама по себе закрепляет связь слуховых, двигательных и пространственных представлений.

Виктория Валерьевна М.

– У меня есть песня, каждая строчка которой начинается с названия ноты (и поется на этой ноте):

«Дома жил у нас щенок (на ноте до),

Редко быть хорошим мог (на ноте ре)....

Мы его всему учили (на ноте ми) И так далее

Однажды эта песня помогла мне справиться с проблемой развития звуковысотных представлений. Моя ученица 9-ти лет, не «гудошница», не могла отличать ноты по высоте, для нее они все были как бы «на одно лицо». Эта песенка помогла нам развить ее слухо-пространственные представления, ведь различать, что такое «выше» и «ниже» в музыке можно, мысленно располагая звуки в пространстве. Не всем людям легко понять такую вещь, и в таких случаях помогают подобные приемы, основанные на ассоциативных связях.

Галина Анатольевна К.

– Работая над выразительностью пения, добиваясь ослабления и усиления звука, я говорю: «Ветер стихает или усиливается», – это можно изобразить и графически.

– Точный звук предлагаю ощутить внутри, услышать телом, почувствовать, как формируется звук.

Анна Сергеевна Я.:

– Для объяснения изменения характера музыки через изменение темпа и ритма в музыке прошу детей положить руку себе на грудь и послушать свое дыхание. Потом попрошу побегать на месте и снова послушать, учащается ли дыхание. Вопросы: изменилось ли что-нибудь, как, в какую сторону? Затем поем фразу или предложение разучиваемого музыкального произведения с разными характеристиками, как бы «по ролям»: как поёт уставший человек? а как спеть то же самое с удивлением? а как споет человек, который радуется этому миру и хочет, чтобы радость ощутили и другие люди?

Татьяна Александровна Г.

– При характеристике музыкального стиля чаще всего использую связь слуховых и зрительных образов. Например, музыку барокко иллюстрируют готические храмы с их арочностью, монументальностью, стройностью. Далее: импрессионизм в музыке – и картины, выполненные в технике мазка. Современная музыка и абстрактная живопись.

Л.В. Кравчук

– На уроках я совмещаю разные виды искусства с музыкой. Классика – симметрия, гармония. Романтизм – асимметрия, взволнованность, порыв.

Мария Ивановна Г.

– При работе с учениками над стилем можно сравнить излюбленные танцевальные жанры классической музыки (в основном, старинные танцы) и композиторов-романтиков (вальсы Шопена и П.Чайковского, ноктюрны, баркаролы, серенады и т.д.), дать детям почувствовать, как через популярный музыкальный жанр выражается мировоззрение эпохи. Классицизм – все четко, в музыке можно уловить геометрическую «квадратность» – от этого ясность, гармония. В романтике гораздо большее внимание уделяется мелодии: она длинная, певучая, очень красивая; но также характерны и мелодии, состоящие из коротких, порывистых мотивов (например, главная партия 1 части 4-й симфонии Чайковского).

Виктория Игоревна Сл.

– Привлечь архитектуру (синкретизм искусств): стройность колонн, лаконизм архитектурных форм эпохи классицизма и целостность, стройность музыкальной мысли; завитки и причудливые барельефы – и витиеватость мелодии, сквозное развитие (монотематизм) в музыке романтиков.

Марина Владимировна П.

– Учителю самому сыграть или спеть характерные произведения того и другого стиля. Манера исполнения должна соответствовать музыкальной стилистике.

– в понимании стиля помогает экскурсия с детьми в музей: хорошо бы, если во время экскурсии звучала музыка.

Лариса Владимировна М.

– Для сравнения можно показать детям картины художников эпохи классицизма, где человеческий характер еще не очень явно выражен, и сравнить с портретами эпохи романтизма, подчеркнув, что у романтиков была главная задача – показать душевный мир героя. Такая наглядность

запечатления эмоционального мира в живописи поможет направить внимание на поиск аналогий таких стилевых особенностей и в музыке.

Немаловажную роль в процессе работы над интонацией играют звукоизобразительные моменты. Если мелодию нужно спеть на стаккато, тихо, легко, подойдет сравнение с пением кукушки, его имитация.

Ю. А. Данилова предлагает упражнение «Пчела», выполняемое на звук «з» или «ж», активизирует головной резонатор, что также влияет на качество интонации.

При работе над стилевыми и жанровыми особенностями произведения можно использовать тактильные ощущения – потрогать руками ткань различной фактуры. Особенно этот приём помогает, если дети – инструменталисты.

Делясь своим опытом, Юлия Анатольевна вспоминает: «Когда мы пели Моцарта, это была органза, для передачи мягкости и бархатистости тембра в песне романтического характера – бархат или шелк, в зависимости от нюансов. Когда были нужны стаккато и острота – использовала кнопки» [40].

В своей деятельности Юлия Анатольевна уделяет большое внимание работе над дыханием, интонацией, активизации слуха и голоса. Активно использует приемы и упражнения на развитие вокально-хоровых навыков детей с опорой на эмоционально-образный метод.

В работе с детскими голосами применить ассоциативный метод в полном объеме удастся преподавателям музыкальных школ и школ искусств. В сравнении с программой общеобразовательной школы, где сфера деятельности учителя гораздо шире, нежели в музыкальных школах, данный метод используется крайне редко.

В процессе певческого воспитания учителям музыки необходимо более полно применять ассоциативный метод, так как он является наиболее эффективным и доступным, облегчает взаимопонимания между учителем и учеником. Благодаря воздействию ассоциативных связей на голосовой

аппарат учащихся, певческий процесс становится более интересными продуктивным.

Данный метод следует широко применять не только в пении, но и в других формах работы на уроках музыки (слушание музыки, музыкальные спектакли, шумовой оркестр, арт-терапия).

2.2. Опытная работа по выявлению наиболее эффективных педагогических условий в реализации ассоциативного метода в вокально-хоровой работе с младшими школьниками

Цель опытной работы (ОР): выявление наиболее эффективных педагогических условий в реализации ассоциативного метода в вокально-хоровой работе с младшими школьниками.

База ОР: МАОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №6 имени Героя России С.Л.Яшкина» г.Перми.

Сроки проведения ОР: февраль – май 2016 года

Участники ОР: ученики 4 «Б» класса в количестве 27 человек.

Гипотеза: реализация ассоциативного метода в вокально-хоровой работе с младшими школьниками будет более эффективна в случае создания следующих педагогических условий:

-Соответствия ассоциаций настроению музыки и характеру музыкального содержания.

- Применения образных ассоциаций в целях улучшения качества звукоизвлечения или хоровой звучности, а также для понимания учащимися образного содержания исполняемого, для более эмоционального исполнения.

-Соответствия ассоциаций, помогающих связать слуховые ощущения с ощущениями, возникающими в голосовом аппарате учащегося.

- Мобильность и спонтанность использования образных сравнений в конкретной ситуации урока, точность попадания ассоциации в сознание учащихся, проверяемая изменением хорового звучания.

- Готовности педагогов к изменению ассоциаций и предложению новых образов, если выбранный ранее не срабатывает.

За время прохождения практики всего было проведено 13 уроков. На каждом уроке ассоциативный метод применялся нами в процессе распевания

и в работе над хоровыми произведениями. Разные виды деятельности требовали разных подходов.

В вокально-хоровой работе исполнительский вокальный аппарат скрыт от учащихся, поэтому, чтобы объяснить детям, как им управлять, мы применяли образные сравнения и чувственно-поведенческие ассоциации. Прежде всего, это требует процесс распевания для уточнения исполнительской технологии голосового аппарата.

В работе над произведением для понимания образа к исполнительским средствам выразительности применяли конкретные образные ассоциации для правильного достижения музыкально- педагогических целей.

Рассмотрим каждый вид деятельности отдельно.

Для отработки твердой атаки звука мы предлагали такие образные сравнения, как: надувание шарика, произнесение твердых согласных, междометий – ха-ха, ах, бы, пых! В работе мы сочетали звукоизвлечение с контролем мышц диафрагмы, когда дети ставили руки выше пояса для того, чтобы почувствовать, как работает их дыхательный аппарат. Таким образом, контроль за правильностью выполнения вокальных упражнений происходил со стороны педагога и со стороны учеников. Кроме того, в процессе таких упражнений дети познакомились с такими понятиями, как: диафрагма, опора, нижнереберное дыхание, резонаторы и т.д. Работа происходила в единстве образа, действия и контроля.

Для развития навыков правильного дыхания я рассказывала, что наше дыхание и мышцы (низ живота), которые в это время работают, можно сравнить с педалью газа в машине: чем больше опираешься на это место, тем больше поток воздуха, громче звук, больше объем легких. Чтобы проконтролировать этот процесс, нужно чувствовать опору дыхания на диафрагму. Выше мы описывали как это делали дети.

При пении высоких нот, чтобы правильно открыть рот, я предлагала детям представить, как будто они кусают яблоко, чтобы максимально поднималось мягкое нёбо и опускалась гортань. Примерно такое же действие

происходит, когда мы предлагали учащимся «поднять небо» для изменения звучания, сравнивая с ощущениями целой горячей картошки во рту.

Для того чтобы собрать звук, один из распространенных приёмов – представить, что у тебя на носу карандаш (как Буратино) и петь в кончик этого карандаша.

В работе с резонаторами полезно представить, как будто миллион пчел жалят тебя в область переносицы, при этом поем на немой звук «н», чтоб нащупать резонаторы, а потом – с переходом на гласную.

На каждом уроке проводилась вокально-хоровая работа над произведениями, где мы применяли ассоциативный метод для более яркого представления детьми художественного образа музыки и более зримого его воплощения.

Приведем некоторые примеры.

Композицию И. С. Баха «За рекою старый дом» мы взяли в целях развития вокальной кантилены и унисона учащихся. Для отработки легато я предлагала представить, как будто каждый звук мы соединяем, как смычком на скрипке или как будто мы ровно и медленно плывем в одной лодке по реке. В результате совместной работы звуковедение стало более связным, дети стали лучше тянуть звук, слушать друг друга в унисоне.

Работая над песней Д.Кабалевского «Наш край», мы ставили задачи добиться ровного звуковедения, исполнив каждый куплет этой всем известной песни по-особенному. Я обращала внимание детей на ровное звуковедение, добиваясь вокального, а не «стихотворного» исполнения, на экономное расходование дыхания, плавное соединение всех слогов. В каждом куплете мы добивались точного характера исполнения, работающего на постепенно раскрывающийся образ родной природы малой родины. Для этого мы отработывали каждый куплет, осмысляя слова песни и подбирая необходимые для их воплощения средства музыкальной выразительности. Так, первый куплет мы трактовали как повествовательный образ в душевной беседе. Трудно было добиться повествовательного характера

исполнения, дети должны были представить себя в кругу друзей, где звучат искренние рассказы каждого, а остальные внимательно его слушают. 2 куплет – изобразительный, он рисует раздолье и широту, вольные просторы родного края – здесь повествование развивается от пейзажной зарисовки к призыву движения вперед. Кульминацией песни является 3 куплет. Я спрашивала у учащихся: «Как мы должны спеть последний куплет, что меняется?» Совместными усилиями мы пришли к выводу, что будем исполнять этот куплет «на пике радости и счастья». Мы хотели добиться впечатления радостного просветления, для этого мы предложили детям исполнять 1, 2, 3 куплеты с постепенным вступлением участников хора, для того, чтобы к 3 куплету ощутили полноту жизненных сил, расцвет природы.

Любимая композиция четвероклассников – «Приди, весна» В. А. Моцарта. Это чудесная зарисовка пробуждающейся природы. В работе над произведением мы применяли следующие сравнения: звук, как теплый ветер, мелодия звучит то бурливо, то напевно, будто движется ручей. Решили петь, будто приглашаем на весеннюю прогулку, описываем всю красоту природы. Песня начинается с красивого вступления фортепиано, поэтому дети заслушавшись музыкой пропускали момент вступления. Я предлагала слушать вступление, как будто вышли на прогулку и оглядываемся и начинаем петь, призывая весну, чтобы у слушателей возникло ощущение ее прихода.

Я спрашивала, какие у детей ассоциации, что это за цветы – фиалки? Вместе с детьми мы вспомнили, что лесная фиалка сравняется с маленькими яркими глазами земли. Как нужно спеть? – мечтательно, ответили ребята. Особого внимания требовали некоторые нисходящие интонации песни: Я предложила группировать слоги и распевы в конце фразы, отталкиваясь от первого звука в триоли будто бы мы перебираемся через горный ручей по крутым и камешкам, и, чтобы не упасть, нужно оттолкнуться от самого большого устойчивого камня. Для правильного интонирования сложных

триолей на распев требовалось экономичное расходование дыхания. Предлагала детям представить раннюю весну, когда воздух уже пахнет ею, хочется вздохнуть полной грудью, но нельзя – можно простудиться. Тихонько вдыхаем запах весны!

Русская народная песня «Со вьюном я хожу» в обработке Благообразова также потребовала работы над цепным дыханием. Объясняя, что надо петь связно, я приводила несколько примеров: дыхание ведите смычком, не меняй смычок на каждой ноте, или скользите, как фигуристы на коньках. Рисуйте круг, не отрывая карандаш, чтобы добиться опорного гибкого и ровного звуковедения. Для понимания характера музыки и особенности звукоизвлечения, детям помогло разыгрывание этой песни в традиция народной игры, когда поющие двигаются, не отрывая ступни от пола, положив одну руку на плечо идущему впереди. Вся «змейка» движется по классу за ведущим, постепенно завиваясь в круг, а затем развиваясь обратно. Пение должно соответствовать движения и главному образу песни.

В работе над песней Я. Дубравина «Сочиненье о весне» необходимо было добиться хорошей артикуляции, ритмичного исполнения припева. Для улучшения дикции и артикуляции я предлагала представить, что мы посылаем звук на передние зубы, или на точку во лбу, или две точки по бокам от носа. Если выполнять эти указания правильно, то певческие действия выполняются на поднятом нёбе и опущенной гортани. Когда мы опускаем челюсть, гортань естественным образом опускается. Это напоминает нам Весы, где одна чаша весов это нижняя челюсть, вторая чаша весов – это нёбо. Опуская нижнюю челюсть, нужно одновременно поднять нёбо. Тогда звук пойдет в резонаторы, не будет глубоким и широким, а будет собранным, гибким и целенаправленным.

В качестве педагогической диагностики по выявлению наиболее эффективных приемов и методов, мы применяли *наблюдение*.

Если в начале практики дети справлялись только с короткой фразой, и буквально прыгали на каждом слове, то под конец опытной работы могли спеть более продолжительную фразу. Работа над художественным образом музыкальных произведений помогла младшим школьникам научиться в первую очередь слушать себя, друг друга и общую хоровую звучность, концентрировать внимание от начала песни до конца, держать в уме образный план всей песни, от первого куплета до последнего.

В процессе опытной работы подтвердилось наше гипотетическое предположение: реализация ассоциативного метода в вокально-хоровой работе с младшими школьниками происходит более эффективно в случае создания следующих педагогических условий:

- Соответствия ассоциаций настроению музыки и характеру музыкального содержания.

- Применения образных ассоциаций в целях улучшения качества звукоизвлечения или хоровой звучности, а также для понимания учащимися образного содержания исполняемого, для более эмоционального исполнения.

- Соответствия ассоциаций, помогающих связать слуховые ощущения с ощущениями, возникающими в голосовом аппарате учащегося.

- Мобильность и спонтанность использования образных сравнений в конкретной ситуации урока, точность попадания ассоциации в сознание учащихся, проверяемая изменением хорового звучания.

- Готовности педагогов к изменению ассоциаций и предложению новых образов, если выбранный ранее не срабатывает.

Кроме этого, мы сделали и другие выводы.

Ассоциативный подход в вокально-хоровой работе обеспечивает единство технического и художественного аспекта исполнения музыкальных произведений.

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, доступные детям.

Выводы по второй главе

Анализ педагогического опыта показал, что педагоги часто используют ассоциативный метод в работе над звукообразованием, звуковедением, дыханием и характером исполнения вокально-хоровой музыки. Образно-ассоциативный метод помогает активизировать работу голосового аппарата через ассоциативную связь между предлагаемым педагогом образом и возникнувшей в сознании ученика ассоциации, добиваясь правильной певческой установки.

Применение данного метода, по мнению многих преподавателей, напрямую зависит от уровня восприятия и развития каждого учащегося.

Многие отмечали, что сложно вызвать нужный образ в воображении ребенка и в дальнейшем каждый раз подбирать новые, все более яркие ассоциации. Более «благодарным» является применение ассоциативного метода в работе с учащимися младших классов.

Реализация ассоциативного метода в вокально-хоровой работе с младшими школьниками происходит более эффективно в случае создания следующих педагогических условий:

- Соответствия ассоциаций настроению музыки и характеру музыкального содержания.

- Применения образных ассоциаций в целях улучшения качества звукоизвлечения или хоровой звучности, а также для понимания учащимися образного содержания исполняемого, для более эмоционального исполнения.

- Соответствия ассоциаций, помогающих связать слуховые ощущения с ощущениями, возникающими в голосовом аппарате учащегося.

- Мобильность и спонтанность использования образных сравнений в конкретной ситуации урока, точность попадания ассоциации в сознание учащихся, проверяемая изменением хорового звучания.

-Готовности педагогов к изменению ассоциаций и предложению новых образов, если выбранный ранее не срабатывает.

Ассоциативный подход в вокально-хоровой работе обеспечивает единство технического и художественного аспекта исполнения музыкальных произведений.

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, доступные детям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ассоциация – связь, возникающая в процессе мышления между элементами психики, в результате которой появление одного элемента в определенных условиях вызывает образ другого, связанного с ним.

В результате комплексного воздействия ассоциаций на психику ребенка в слиянии с воображением, образным мышлением возникает метод ассоциаций, который позволяет сопоставить различные предметы, информацию на основе образных представлений – ассоциаций в процессе обучения и развития.

В певческом воспитании развитие певческих навыков тесно связано с развитием ассоциативного мышления школьников, благодаря которому развивается творческая деятельность школьников, их воображение, музыкальная отзывчивость, образное восприятие музыки, происходит становление творческой личности ребенка.

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

В методике певческого воспитания детей ассоциативный метод занимает значительное место. С его помощью оказывается возможным влиять на процессы голосообразования, артикуляции, дыхания, формировать певческие навыки, работать над воплощением художественного образа музыкального произведения. Кроме того, применение ассоциативного метода

способствует поддержанию интереса учащихся к вокально-хоровому исполнительству.

Для успешного применения метода педагогу необходимо наладить ассоциативную связь между предлагаемым им образом и психическим явлением в сознании ученика, которое, в свою очередь, вызовет то или иное воздействие на голосовой аппарат ученика. Важно провести аналогии с теми впечатлениями ребенка, которые он уже получил в своей жизни, использовать сравнения, близкие и понятные детям.

Многие педагоги используют ассоциативный метод в работе над звукообразованием, звуковедением, дыханием и характером исполнения, добиваясь таким образом правильной певческой установки. При объяснении качеств певческого звука широко применяются образные определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями. Главным условием при этом является ясное понимание педагогом того, какого звука, каких певческих ощущений он желает добиться от ребенка, наличие представления об эталонном звучании детского голоса. При чутком отношении к голосу, развитом воображении и необходимой доле фантазии он всегда найдет нужные эмоционально-образные выражения, сравнения, метафоры – то, что и послужит стимулом к возникновению у учащихся нужных ассоциаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арановский, М. Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974.– С. 79-82
2. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М.: «Академия», 2002. – 416 с.
3. Берсенева, Н. И. Ассоциации детей от шести до девяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе) / Н. И. Берсенева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова. – Пермь: ПГУ, 1995. – С 123 -127 с.
4. Вендерова, Т. Е. Воспитание музыкой: Из опыта работы / Т. Е. Вендерова, И. В. Пигарева. – М.: Просвещение 1991. – 205 с.
5. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
7. Гиппенрейтер, Ю. Б. Хрестоматия по общей психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 311 с.
8. Давыдов, В. В. Психологический словарь / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1983. –447с.
9. Дмитриев, Л. Б. Вопросы вокальной педагогики / Л. Б. Дмитриев //Сб. статей . Вып. 6 . – Л.: Музыка, 1982. – 184 с.
10. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – М.: Сов. Композитор, 1977. – 254 с.
11. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательных школ. I-III классы / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1980. – 120 с.

12. Козлянинова, И. П. Тайны нашего голоса: учебное пособие / И. П. Козлянинова, Э. М. Чарели. – Екб.: Диамант, 1992. – 320 с.
13. Менабени, А. Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95с.
14. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004. – 794 с.
15. Мальцева, Е. А. Развитие музыкальных представлений у детей в процессе обучения пению // Психологические исследования представлений и воображения. – М.: 1956.
16. Морозов, В. П. Вокальный слух и голос / В. П. Морозов. – М.-Л.: Музыка, 1965. – 85 с.
17. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения / В. П. Морозов. – М.: 2002. – 494с.
18. Морозова, Н. В. Полиmodalные музыкально-образные представления как фактор развития музыкально-педагогической компетентности/ Н. В. Морозова // Научные труды МПГУ. – М., 2005 – С. 578-580.
19. Морозова, Н. В. Полиmodalные образные представления учителя музыки в контексте проблемы трансляции художественного образа / Н. В. Морозова // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в вузе. Межвузовский сборник научно-методических трудов. – Пенза: 2003 – С.5-10.
20. Огороднов, Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д. Е. Огороднов. – Л.:Музыка, 1972. – 149с.
21. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.

22. Ощепкова, О. В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей. / О. В. Ощепкова. Дис. докт. Пед. Н. – М.: 2000. –203с.

23. Паустовский, К. Г. Золотая роза / К. Г. Паустовский // Избранные произведения. –Т. 2. – М., 1977. – С. 35.

24. Рачина, Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб.: Композитор, 2007. – 544с.

25. Рунин, Б. М. Психология импровизации. Психология процессов художественного творчества. – Л., 1980. – 80 с.

26. Старобинский, С. Л. 30 лет школьному хору Б. С. Рачиной // Преподаватель, 1999, № 4, спецвыпуск «Музыкант – педагог».

27. Старчеус, М. С. Выразительный человек: о внешнем и внутреннем в музыкально-сценическом высказывании // Музыка. Миф. Бытие. – М., 1995. – С. 65 – 98.

28. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М.: Прометей, 1992. – 132 с.

29. Стулова, Г. П. Хоровой класс: Теория и практика вокальной работы в детском хоре: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка»/ Г. П. Стулова.– М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

30. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А.Сухомлинский. – М. 1981. – 215 с.

31. Терентьева, Н. А. Художественно- творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства /Н. А. Терентьева. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.

32. Усачева, В. О. Музыкальное искусство. Методическое пособие для учителя: 1 класс четырехлетней начальной школы / В. О. Усачева, Л. В. Школяр, В. А. Школяр.– М.: Вента-на-Граф, 2002. – 176 с.

33. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. / пособие для учащихся. /Г. М. Цыпин. – М.: Академия, 1994. –384 с.

34. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: 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. – 368с.

35. Шувалова, Е. Е. Педагогические особенности развития восприятия музыкального образа у младших школьников в условиях взаимодействия искусств /Е. Е. Шувалова– Дисс. канд. пед. н. – М., 1995.

36. Юсов, Б. П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. Пособие для учителя Б. П. Юсов, Т. И. Сухова, Л. Г. Савенкова. – М., 1995.

37. Юсфин, А. Г. Музыка – сила жизни / А. Г. Юсфин. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. – 260 с.

38. Якиманская, И. С. Основные направления исследований образного мышления / И. С. Якиманская // Вопросы психологии.1985. № 5. – С. 5 – 16.

39. Якобсон, П. М. Психология художественного воспитания. – М., 1964. – 67с.

40. Данилова, Ю. А. Особенности работы над художественным образом в музыкальном произведении в младшем хоре ДШИ [электронный ресурс] / Ю. А. Данилова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/npo-spo/kultura-i-iskusstvo/library/2014/12/04/osobennosti-raboty-nad-khudozhestvennym-obrazom-v>

41. Золотухина, Е. И. Основные методы развития детского голоса [электронный ресурс] / Е. И. Золотухина. – Режим доступа: <http://dshi.fryazino.net/mediateka/raboty-nashikh-prepodavatelej/129-metodika-postanovki-detskikh-golosov-v-klasse-estradnogo-vokala.html>

42. Метлов, А. Н. Роль образно-ассоциативного мышления в вокальной педагогике и исполнительстве [электронный ресурс] /А.Н. Метлов<http://mggu-sh.ru/sites/default/files/statya1.docx>

43. Малахова, Е. Г. Особенности работы над художественным образом в музыкальном произведении в младшем хоре ДШИ / Е. Г. Малахова. - с.Чаши 2011 [электронный ресурс]: http://www.pomochnik-vsem.ru/load/publikacii_pedagogov/dopolnitelnoe_obrazovanie/doklad_osobennosti_raboty_nad_khudozhestvennym_obrazom_v_muzykalnom_proizvedenii_v_mladshem_khore_dshi/48-1-0-4896

44. Словарь логики [электронный ресурс]: <http://www.edudic.ru/log>

45. Угарова, Ю. А. Развитие ассоциативного мышления младших школьников на уроке музыки / Ю. А Угарова [электронный ресурс]: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library.....>