

Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение
«Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных»

РАБОТА НАД ЧУВСТВОМ РИТМА
методическая разработка

Автор:
Минеева Людмила Ивановна
концертмейстер
ГБНОУ «СПб ГДТЮ»

Санкт-Петербург
2016

Оглавление

1. Введение.....	1
2. Исследования вопроса. Общий обзор.....	2
3. Основные направления практической деятельности. Этапы формирования первичной музыкально-ритмической способности. Методы и приёмы.....	4
4. Зависимость формирования чувства ритма от окружающей среды. Формы работы с родителями.....	10
5. Контроль результативности освоения учебного материала.....	11
6. Заключение.....	13
7. Приложения.....	14
8. Библиография.....	17

Введение

Ритм (др. греч.) - «течь».

Ритм окружает нас повсюду, мы сталкиваемся с ним постоянно. Это понятие всеобъемлющее, обозначающее организацию чего-либо. В широком смысле: ритм жизни, ритм времени, чередование времён года, явлений, времени суток и т. д. В более узком, прикладном, - ритм сердца, дыхания, стихотворный ритм, порядок предметов, процессов. Если говорить о музыке, ритм -это упорядоченное чередование звуков различной длительности. Ритм имеет большую выразительную силу, становится главной эмоциональной составляющей музыкального произведения.

Понятие «музыкальный ритм» является наиболее спорным и остро обсуждаемым среди учёных и музыкантов.

Феномен чувства ритма состоит в том, что до сих пор не существует единого мнения о возможности и пределах его развития у каждого конкретного человека и успешном использовании этой способности в различной деятельности, в частности музыкальной. Поэтому работа педагогов-музыкантов над чувством ритма, формирование этой способности остаётся на сегодняшний день весьма актуальной.

Моё собственное чувство ритма находится на уровне (будем говорить условно) максимально приближённого к абсолютному, с раннего детства у меня с этим не было никаких проблем и мне всегда хотелось помочь сверстникам, которые часто ритмически неточно пели, играли на музыкальном инструменте или двигались не в музыку. Но я не знала как это сделать.

Во время моего профессионального музыкально-педагогического обучения считалось, что чувство ритма - единственный компонент музыкальных способностей неподдающийся развитию или развивается очень плохо. Если первое утверждение на сегодняшний день весьма спорно, то со вторым я полностью согласна.

В своей повседневной работе я постоянно ищу новые варианты доступного изложения материала, пути грамотного и полноценного формирования чувства ритма, наиболее целесообразные направления и формы. В данной методической разработке предлагаются возможные варианты формирования чувства ритма независимо от выбранной деятельности (пение, танцы, игра на музыкальном инструменте).

Изучив материалы, познакомившись с работами учёных и педагогов-музыкантов, систематизировав практический поиск моих коллег и свой собственный многолетний опыт, я хочу поделиться информацией, которой владею по этому вопросу. В то же время данная работа является отправной точкой, платформой, от которой я должна оттолкнуться для дальнейшей перспективной деятельности как концертмейстер и преподаватель групп «Музыкально-ритмического развития» и «Ритмики».

Исследования вопроса. Общий обзор.

История изучения чувства ритма содержит весьма противоречивые мнения по данному вопросу, эта способности человека так до конца и не изучена, но можно выделить основные направления научно-исследовательской и практической деятельности:

- зависимость от физиологии (мышечная активность);
- чувство ритма как психологический процесс;
- музыкально-этническая направленность;
- зависимость от окружающей среды, от социальных контактов;
- возможность развития.

Если говорить о чувстве ритма в этническом плане, можно выделить культуры стран Латинской Америки и Африки, в которых ритм выражен ярко и преобладает в многовековой истории музыки. Швейцарский педагог, пианист, органист, композитор, Эмиль Жак-Далькроз после посещения Алжира начал поиски новых перспективных методов работы над чувством ритма на занятиях по сольфеджио. Именно виртуозное исполнение сложнейших ритмических фигур африканскими жителями подтолкнуло его к разработке новых учебных приёмов, что в дальнейшем привело Далькроза к созданию его знаменитой системы «Ритмическая гимнастика». Именно его называют «гением ритма», «пророком ритма», основоположником исследовательской деятельности в изучении этой музыкальной способности.

В то же время экспериментальных материалов и каких-либо исследований зависимости чувства ритма от этнических корней в статьях учёных не найдено. Но тот факт, что коренному населению Африки и Латинской Америки присуще «абсолютное чувство ритма» отрицать нельзя. В тех редких случаях, когда я работала с детьми, имеющими африканское происхождение, требовалось осуществлять контроль только за своевременным усвоением материала, а проблем с ритмом не наблюдалось. Может быть это вопрос генетики?

«Загадочную природу» чувства ритма рассматривали в своих работах учёные разных стран (Бехтерев, Павлов, Жак-Далькроз, Болтон, Сишор, Мак-Даугал, Коффка, Мейман и др.) У моторной теории этого чувства были как свои сторонники так и противники.

В работах мировых учёных прослеживается тесная взаимосвязь физиологии и психологии. В исследовании мышечной активности в связи с чувством ритма рассматривалась сила мышечного процесса. В экспериментах Болтона были отмечены даже мелкие неосознанные мышечные процессы у корня языка, незаметные сокращения век, которые учёный считал и условием ритмического переживания и результатом. Активно разрабатывал моторную теорию ритма американец Мак-Даугал. Наряду с «пульсирующими телесными изменениями» он говорил об «акцентуации». Немец Курт Коффка, исследовавший психическое развитие ребёнка, фиксировал акцент в показаниях

своих испытуемых как более сильное раздражение (звуковые, световые, двигательные колебания, превосходящие по интенсивности остальные). Музыковеды, авторы статей по теории ритма Г. Киселёв и Л. Кулаковский рассматривали в акцентах совокупность: периодичность (метр), длительность, силу и в анализе музыкальных построений говорили о метроритме.

Американский психолог Карл Эмиль Сишор моторную природу чувства ритма неразрывно связывал с двигательными представлениями, с помощью которых человек воспринимает музыку и ритмически сравнивает её фрагменты. Именно на двигательные основы опирался в своей практике Жак-Далькроз. Несмотря на постоянную критику со стороны врачей, хореографов, музыкантов, родителей учащихся он заставлял своих подопечных исполнять музыкальный ритм движениями человеческого тела, так как был уверен в прямой зависимости чувства музыкального ритма от остроты физического восприятия через осознанные телесные импульсы (отбивание ритма ногой, постукивание пальцами, движение корпуса). Развитие этой методики обучения продолжил немецкий композитор и педагог Карл Орф, детально разрабатывая упражнения своего ритмического воспитания.

Анализ и обобщение своих и накопленных в научном мире экспериментальных и исследовательских материалов позволили отечественному психологу Б. М. Теплову сделать вывод, что музыкальные способности, включая чувство ритма, возникают не сами собой, а только в процессе деятельности, при этом успех развития этих способностей зависит от индивидуальных особенностей, своеобразия личности а также от врождённых задатков, причём зависимость от последних может быть весьма существенной.

Сторонником теории врождённого происхождения чувства ритма являлся педагог, пианист А. Б. Гольденвейзер. В результате наблюдений и многолетней работы с учениками он высказывался о малоперспективности развития чувства ритма, говоря, что лишь в некоторых случаях работа была результативной, но «...это достигалось огромным трудом». Немецкий и американский музыковед Курт Закс называл чувство ритма «живой силой организма» и считал, что ритму научить нельзя. Его можно освободить, «развязать» в человеке.

И. П. Павлов называл чувство ритма динамической способностью, но уточнял, что развитие её возможно только в соответствующих условиях, необходимых в сфере высшей нервной деятельности.

Условием развития чувства ритма можно считать не только организацию процесса обучения, но и **окружающую среду**, социальные предпосылки. Важность заботы родителей о музыкальном развитии своего ребёнка и достаточность богатства его музыкальных впечатлений отмечал Б. М. Теплов. Японский скрипач и педагог Синити Сузуки считал социум таким же важным фактором в формировании чувства ритма как и процесс обучения, говорил что «... дети - продукт тренировки и окружающей среды».

Следует принимать во внимание и то, что время не стоит на месте и всегда диктует свои условия. Известные нам исследования чувства ритма проводились

с конца IX века. Меняется человек, жизнь ускоряется, что не может не затронуть культуру. В музыке XX века наряду со стабильными ритмоформулами (показателями сложившихся жанров и стилей) появляется ритмическая нерегулярность, проявляющаяся в нормативной переменности тактового размера, смешанных ритмах, противоречивости мотива с тактом, многообразии ритмических рисунков, полиметрии, полиритмии, неквадратности мотивов и фраз. К началу XXI века эти тенденции заостряются, возникает асимметрия ритма, основанная на временном и акцентном варьировании, ритмическое разнообразие пластов, аperiodичные формулы смешанных тактов. Иногда музыкальные образцы доводятся до абсурда. Оставим такие варианты для исполнителей и слушателей-профессионалов. В формировании чувства ритма вернёмся к традиционным музыкальным формам.

В настоящее время считается установленным, что связь между восприятием и ритмическими реакциями - биологический показатель и относится к системе безусловных рефлексов, но формирование чувства ритма возможно только на высоком познавательном уровне.

Если чувство ритма коренится в личности, в её индивидуальных особенностях, то как рассчитать степень вмешательства в его формирование, принимая во внимание «маловоспитуемость» (Гольденвейзер) музыкально-ритмической способности?

Психофизиологическая платформа, результаты педагогической практики, социальные и культурные предпосылки подводят нас непосредственно к работе над чувством ритма.

Основные направления практической деятельности формирования чувства ритма.

Для достижения положительного результата в работе над чувством ритма можно выделить три фактора: последовательность, систематичность и многократное повторение материала. Последовательность изучения материала подчинена принципу «от простого к сложному», а систематичность и многократность повторения присутствуют не только на занятиях, но затрагивают и жизнь ребёнка вне учебного заведения.

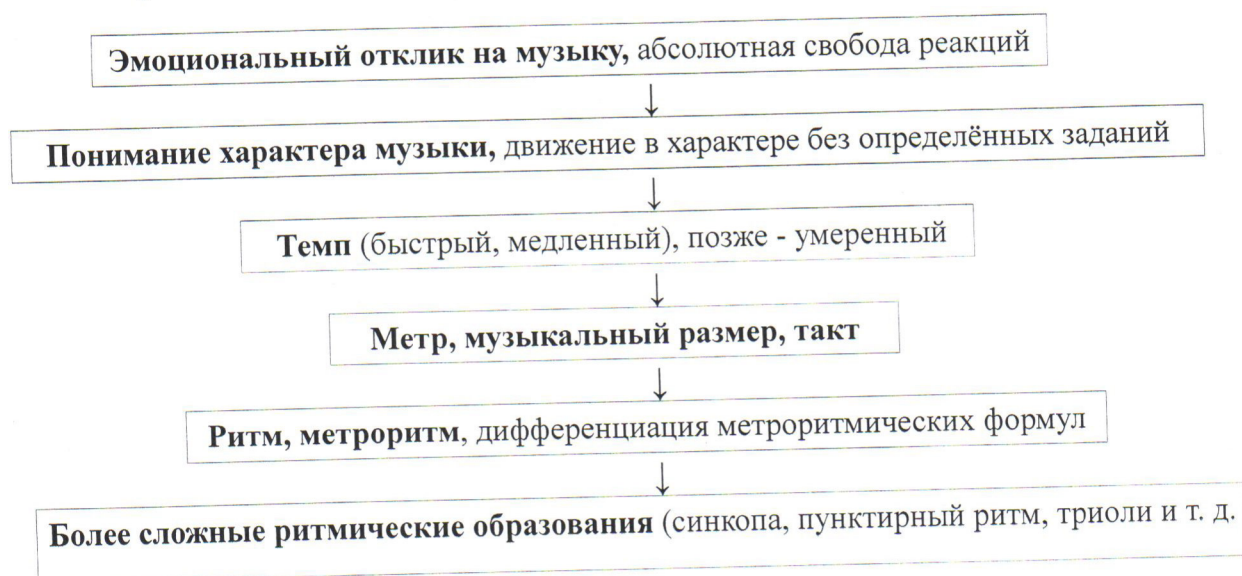
В работе используются следующие **методы и приёмы**:

- игра;
- объяснение, показ;
- демонстрация выразительно выполняющего задание ребёнка;
- наблюдение;
- контроль и фиксация усвоения учебного материала;
- импровизация;
- наглядность;
- повторение, многократное прорабатывание;

работа в паре;
перспективный и ретроспективный методы;
привлечение родителей к учебному процессу.

Рассмотрим примеры использования методов и приёмов вместе с этапами формирования первичной музыкально-ритмической способности.

Начинать работу над чувством ритма возможно в любом возрасте, независимо от выбранного ребёнком музыкального направления. Жак-Далькроз проводил занятия со всеми желающими, детьми и взрослыми. Сейчас родители стремятся начать обучение своих детей как можно раньше, это касается и музыкальной деятельности, но при этом следует учитывать недостаточность опыта музыкальных впечатлений ребёнка. В этом случае необходимо заблаговременно подготовить учащегося к восприятию ритмического многообразия музыки и пройти все этапы усвоения материала:



Определение возрастных границ в этапах формирования чувства ритма является приблизительным и весьма условным, так как все дети имеют разную степень развития (то, что может демонстрировать один ребёнок в трёхлетнем возрасте, другой в состоянии освоить только к пяти годам жизни). Сроки усвоения материала также различны, так как зависят от конкретной образовательной программы. Для каждого последующего этапа необходимым условием прохождения является обязательное усвоение предыдущего как базы.

Эмоциональную отзывчивость на музыку можно считать основным проявлением музыкально-ритмических способностей у детей до четырёх лет. Слушая музыку, они начинают подпевать, наблюдаются небольшие сокращения мышц. Это тесно связано с *пониманием характера* музыки и проявлением мышечной активности в выражении воспринимаемого образа. В то же время можно начинать давать ребёнку задания для осознанного выражения эмоций (покачивания сидя, притопывания, хлопки в ладоши). Характер тесно связан с

темпом, но ребёнок в таком возрасте может различать только контрастные, быстрый или медленный, темпы.

Способности развиваются в процессе активной музыкально-ритмической деятельности, но вместе с тем ребёнок быстро начинает испытывать определённую умственную и физическую усталость, кроме того надо помнить о неустойчивости детского внимания, поэтому музыкальные примеры подбираются эмоционально яркие, динамичные и небольшие по протяжённости.

На пятом году жизни сознание и мышцы уже готовы для работы над чувством ритма.

Постепенно дети приближаются к усвоению *метра*. Здесь задача педагога состоит в том, чтобы научить ребёнка слышать равномерную пульсацию одинаковых долей, на первом этапе не объясняя понятия длительностей. Если в дальнейшем отсчёт конкретных долей переходит в ощущение внутренней пульсации и доводится с годами до состояния автоматизма, разгружая сознание, то на данном этапе такое занятие может стать для учащегося скучным, неинтересным, утомительным. В этом случае игровой метод обучения становится ведущим.

Существует множество приёмов, позволяющих вызвать интерес и привлечь внимание.

Интерес к себе. Детям нравится рассказывать о себе и о своей жизни. В этом случае весьма эффективен приём ритмического проговаривания имён. На занятии проговариваются или произвольно пропеваются по слогам одинаковыми длительностями имена присутствующих, (МА - ША, КСЮ - ША, ТЁ - МА, ЛЁ - НЯ) сопровождаясь хлопками в ладоши. Преподаватель при многократном повторении произвольно выбирает детей.

Сюрприз. Мгновенно привлечь внимание ребёнка можно используя на занятиях игрушки или картинки, проговаривая и прохлопывая также как имена (ЗАЙ - ЧИК, КО - ТИК, БЕЛ - КА, КУ - КЛА). Следует не только показать «гостей», но и придумать про них маленькие истории.

Постепенно задание усложняется: картинки и игрушки выстраиваются в цепочку, о них появляются стихотворные рифмы (ЗАЙ - ЧИК СКА - ЧЕТ, КО - ТИК ПЛА - ЧЕТ), а позже более продолжительные стихотворные формы. Таким образом музыкальный метр становится «зримым». После восприятия и воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей детское внимание привлекается к акцентам.

Далее следует подвести учащихся к понятию *такта*. В первую очередь следует добиться у детей быстрой реакции на сильную долю. Как основа используются примеры в музыкальном размере 4/4, 3/4, 2/4. Каждая сильная доля связывается с каким-либо мышечным движением (хлопок в ладоши, удар в бубен, приседание), заставляя ребёнка сознательно анализировать музыкальный пример. Обычно понимание такта, как отрезка музыкального произведения, заключённого между двумя сильными долями, не нуждается в дополнительных

объяснениях, рекомендуется лишь многократное повторение упражнений с последующим закреплением на следующих занятиях.

Как правило, детям предлагаются упражнения:

- отхлопывание всех долей в музыкальном примере;
- показ только первой доли в каждом такте;
- показ любой доли такта.

В своей работе я встречала примеры, когда ребёнок чувствует первую долю такта, но по каким-либо причинам не может показать её в нужный момент. Это могут быть: гиперактивность, часто характерная для дошкольного и младшего школьного возраста, раскоординированность, в следствие недостаточности развития двигательных навыков, невнимательность. В таких случаях можно взять ладошки ребёнка в свои руки и выполнить задание вместе. Есть ещё один способ - отстучать метр или предложенную долю каждого такта карандашом. Так звук находится «на кончике карандаша» и его исполнение становится более чётким.

Когда мы говорим с детьми о такте, целесообразно сначала называть метрические единицы внутри такта *долями*, не привязывая их к определённым длительностям, а знакомство с длительностями лучше провести в игровой форме. Преобладание конкретного мышления ребёнка 6-8 лет в сочетании с наглядностью помогут быстро понять и хорошо запомнить новый материал.

Традиционно принято рассказывать детям о музыкальных длительностях на примере яблока, разделённого на дольки, но каждый педагог наверняка имеет свои варианты. Можно принести на занятие пиццу, которая будет изображать *целую ноту*. Пицца разрезается в процессе объяснения (сначала на две *половинные*, затем на четыре *четверти*, и потом на *восьмые*). В конце занятия, съедая «учебное пособие» дети повторяют пройденное.

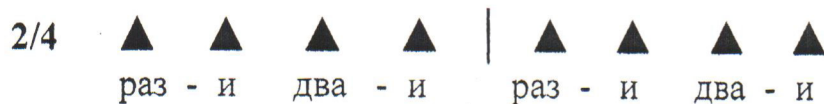
После знакомства с метром, тактом, длительностями ребёнку не составит труда сориентироваться в *музыкальных размерах*, остаётся только запомнить сколько четвертей бывает в такте. Поможет в этом опять же моторная природа чувства ритма. Даже на занятиях по теории музыки возможно выполнение двигательных упражнений: прыжки под музыку в размере $2/4$, взмахи руками на первую долю - $3/4$, марш (на месте) - $4/4$. Начинать следует с простых размеров, в которых образующие такт доли - четверти. Именно четверть - самая «удобная» для начального рассмотрения величина, субъективно ребёнок её понимает как нечто среднее, что потом можно разделить на более мелкие части или сложить и получить нечто крупное.

Понимание музыкального размера и такта помогает ребёнку перевести свой слоговой опыт в числительный, постепенно привыкая более абстрактно воспроизводить метрическую последовательность (например: ЗАЙ-ЧИК СКА-ЧЕТ → РАЗ-ДВА, РАЗ-ДВА).

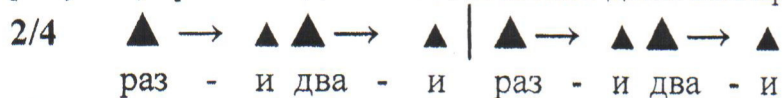
На данном этапе начинается работа с *метроритмическими формулами*, осознанное их воспроизведение, непривязанное к слоговой основе. Например: ритм совпадает с метром, выраженным четвертными длительностями.

он равен *четверти*, а красный кленовый - *половинная*, паузой может стать жёлудь. Таким образом получается красочный «звучащий» орнамент).

Дети быстрее и лучше усваивают учебный материал, если объяснение опирается на какие-либо истории, подкрепляется сравнениями. Быстро запоминается «фокус», когда четверть можно разделить не на две, а на три части и получить *триоль*. С метроритмом можно вытворять простые вещи, превращая его в различные фигуры, играть ритмическим многообразием, давая детям возможность и мыслить и анализировать, при этом не уставать и не переутомляться. Например в клубе спортивного бального танца «Ритм» педагог Кнестяпина Ю. Ю., объясняя учащимся пунктирный ритм танца «Самба», являющийся также синкопированным, использует кегли. На занятии присутствуют дети 7-9 лет. Им предлагается схематически цепочкой выстроить на паркете метроритм польки, который уже все достаточно хорошо усвоили. Учащиеся всегда легко выстраивают рисунок:



Затем дети должны понять что случилось с ритмом. Почему полька превратилась в самбу? После прослушивания музыкальных фрагментов учащиеся передвигают кегли до тех пор, пока не получится правильный рисунок, при этом для сместившейся доли выбираются кегли меньшего размера:



Происходит смещение акцента на вторую долю.

Ритмические метаморфозы происходят и при построении «живых» формул, рекомендуемых педагогами И. Каплуновой и И. Новоскольцевой. В них выстраиваются сами учащиеся, группируясь по длительностям и тактам. Разнообразие вариантов «живых» формул зависит от фантазии педагога и степени подготовки учащихся.

Ещё один продуктивный способ формирования чувства ритма - работа в паре (или группе). Например, играя одинаковые партии одновременно с педагогом, на двух музыкальных инструментах, ученик сразу замечает где он «не совпадает», отклоняется от ритма и начинает подстраиваться за «ведущим», постепенно исправляет ритмические ошибки и справляется с проблемой. Здесь слабое чувство ритма подчиняется сильному. Такую форму работы с учениками использовал ещё Н. А. Римский-Корсаков. Учащийся начинает фиксировать свои мышечные движения, осознанно соотносить их с заданным ритмом. «Ведущим» может быть и преподаватель и ребёнок, успешно выполняющий задание. Варианты работы: вокальный или инструментальный дуэт, ансамбль, танцевальная пара.

Говоря о методах работы над чувством ритма, следует отдельно остановиться на игре «Эхо», разработанной Карлом Орфом, универсальность которой заключается в использовании на всех ступенях обучения, начиная с ритмослогов и заканчивая владением правилами нотации и навыками игры на музыкальном инструменте. «Эхо» - повторение ритмической последовательности за педагогом или другими учащимися. Каждый вариант игры предусматривает специальное задание, определяющее многообразие приёмов: вычленение ритмических блоков в стихах и музыке, прохлопывание имён, названий животных, растений, использование акцентов и динамических оттенков, выполнение задания с закрытыми глазами, использование ударных и мелодических детских музыкальных инструментов.

В формировании музыкально-ритмического чувства целесообразно обращаться и к другим методам и приёмам, разработанным Орфом в его системе музыкального воспитания детей:

- прорабатывание ритмических последовательностей целиком и по частям;
 - составление небольших целостных форм из ритмических последовательностей;
 - игра на чередование и сочетание оstinатных ритмов;
 - импровизация мелодии по заданному ритму или наоборот (ритмическая импровизационная поддержка мелодии или декламации);
 - ритмический канон (более сложная форма «эха»);
 - задания на тактирование и дирижирование;
 - использование ритмических рефренов, часто со звукоподражанием (движение поезда, подражание голосам птиц и животных и т. д.);
 - ритмические упражнения с различными музыкальными инструментами;
 - чередование (солисты, отдельные группы, все присутствующие);
 - упражнения на быстроту реакции (коллективные вступления и окончания по жесту преподавателя);
 - руководство (дети любят играть роль учителя).
- Выбор метода каждый раз зависит от возраста и степени подготовки учащихся.

Мы рассмотрели направления и примеры работы по формированию чувства ритма на занятиях, но успешность и систематичность не может ограничиваться этими временными рамками. Контролируемое проявление музыкально-ритмического чувства должно присутствовать и в повседневной жизни ребёнка.

Зависимость формирования чувства ритма от окружающей среды. Формы работы с родителями.

Полноценное формирование чувства ритма возможно только при наличии двух факторов: продуктивных занятий и грамотной организации досуга.

Продолжением учебных занятий является помощь родителей при выполнении домашних заданий. Любой родитель, не имеющий музыкального

образования, но обладающий чувством ритма, может с этим справиться. Зная систему упражнений, предложенную преподавателем, он может продолжить работу дома.

По методу Сузуки обучение следует осуществлять, используя все подходящие ситуации в жизни ребёнка. Развитие детей происходит под воздействием взрослых, задающих ребёнку эталоны эмоционального отношения к окружающему миру. Большую роль в организации музыкальной среды для полноценного развития играют родители, но приоритетным становится косвенное руководство педагога.

В своей образовательной программе я использую следующие формы работы с родителями:

1. беседа;
2. индивидуальные и групповые консультации;
3. анкетирование;
4. дневники посещения музыкальных мероприятий;
5. размещение полезной информации на доске объявлений.

Все эти формы дают возможность направить проведение досуга ребёнка в «нужное русло», воздействовать на музыкально-эмоциональную сферу личности, обеспечить ритмизацию жизненного пространства.

В повседневной жизни родители могут контролировать социальные контакты детей (какая музыка звучит в компании сверстников), обеспечить посещение музыкальной постановки, а если ребёнок после этого напевает запомнившуюся мелодию, попросить отдельно простучать её ритм. Даже такие эпизодические задания помогают формировать первичную ритмическую способность. Свободное время можно использовать для совместных «полезных» игр (с использованием стихов, музыкальных инструментов, компьютерных обучающих игр). Например, есть занимательный способ воспроизведения ритмического рисунка: в компании друзей, задумать всем известную мелодию и простучать, а остальные должны угадать её. Надо отметить, что такая игра интересна даже взрослым, а дети, как правило, просят родителей поиграть в неё ещё и ещё.

Совместная правильно спланированная работа преподавателя и родителей помогает всесторонне работать над чувством ритма.

Контроль результативности освоения учебного материала.

В системе формирования чувства ритма необходимо уделить особое внимание наблюдению и фиксации результатов учащихся. Анализируя их показатели педагог может целенаправленно работать над индивидуальной проблемой каждого ребёнка. Эти методы работы используются на протяжении всего обучения, с момента поступления в учебное заведение до его окончания.

Система контроля результативности:

См. приложение 1.

Во всех формах результативности каждый учащийся наглядно демонстрирует ритмические достижения согласно своим способностям.

С помощью наблюдения преподаватель осуществляет более гибкий подход к формированию чувства ритма у каждого конкретного учащегося. В этом может помочь ведение дневника наблюдения. Диагностика проводится с учётом всех показателей: результат каждого занятия, полугодия, учебного года, выступлений, помощь родителей. Можно привести примеры из моей личной практики в сжатой форме (с предварительными и итоговыми показателями, без демонстрации текущих). Предлагаемые варианты выбраны как наиболее проблемные и вызывающие наибольшие трудности в обучении. В таблицах указаны данные окончания каждого учебного года.

Веселов Артём, 2004 г. р. Принят в клуб спортивного бального танца «Ритм» в группу «Музыкально-ритмическое развитие и основы хореографии» в 2008 г. На вступительном просмотре эмоционально отзывается на музыку, движения активные, но не соответствующие характеру музыки, чувство ритма никак не выражено.

См. Приложение 2.

Этот учащийся всегда регулярно присутствует на занятиях, родители на всех консультациях, индивидуальных и групповых. Театральные музыкальные постановки ребёнок начал посещать с шести лет, причём вскоре стал инициатором этих посещений. Любит петь, чисто интонирует. У родителей чувство ритма не выявлено (со слов самих родителей и по результатам совместных музыкально-танцевальных праздников).

Музыка София, 2007 г. р. В 2011-2012 уч. году поступала в клуб «Ритм». После просмотра ребёнку было предложено повторить попытку через год, накопить музыкальные впечатления (отсутствовала эмоциональная отзывчивость на музыку, интерес к музыкальной деятельности, желание заниматься). В 2012-2013 уч. году Соню приняли в группу «Музыкально-ритмическое развитие и основы хореографии». На просмотре был отмечен эмоциональный отклик на музыку и двигательная активность, но чувство ритма не выявлено.

См. Приложение 3.

В данном случае ребёнок не посещает никаких других музыкальных занятий, но с текущего учебного года регулярно занимается ритмическими упражнениями дома с мамой по системе, предложенной мной на консультации для родителей. У отца чувство ритма отсутствует. На протяжении всего срока обучения девочка редко посещает музыкальные театры.

Рассмотренные примеры - типичные случаи «долгого пути» формирования чувства ритма, каждого со своими вариантами, но тем и интереснее работа, которая ещё не закончена. На выработку и закрепление отдельных навыков требуется очень много времени, а на формирование чувства ритма - годы, и ещё не известно, какой максимальный результат будет достигнут.

Заключение

Подводя итоги представленной работы можно выделить два направления, являющихся основой педагогической деятельности: ориентация на личность и творческое начало. Первое вытекает из субъективности ритмического чувства, а второе основывается на эмоциональности. Опираясь на эти составляющие и следует строить свою работу.

Во всех видах совместной музыкальной деятельности (игра в оркестре, пение в хоре, танцевальная деятельность в ансамбле) невозможно добиться полноценного исполнения если кто-то из учащихся ритмически неточен. Первый этап работы завершается когда большинство детей справились с поставленной ритмической задачей, а дальше начинаются новые трудности, связанные с личным восприятием и воспроизведением ритмического рисунка. С этого момента особенно важен индивидуальный подход к обучению, выбор методов, приёмов, способов проработки ритмических дефектов.

В сольном варианте коррекция ритма возможна на любом этапе разучивания.

В своей разработке я говорила о формировании первичного музыкально-ритмического чувства, так как именно оно лежит в основе дальнейшей успешной музыкальной деятельности ребёнка. Работа начинается с движений, крупных жестов, речевых построений, подключения зрительных анализаторов, слушания музыки. Всё это является основой для более совершенного чувствования ритма. От того как ребёнок усвоит ритмические основы зависит дальнейшая тонкость и эмоциональность его исполнения. Музыка «живёт» на кончиках пальцев, на стенках голосовых связок исполнителя и он должен справляться с мельчайшими ритмическими нюансами.

Обращаясь к примерам из личной практики следует задуматься о чувстве ритма как о врождённом качестве, неразвивающемся, передающимся по наследству. Но если это способность, то она существует только в развитии, поэтому стоит продолжать работу, сколько бы времени не потребовалось, тем более что родители учащихся настроены оптимистически. Время покажет.

Налаженная методика, поиск новых приёмов, индивидуальный подход, обмен опытом с коллегами. Таковы основные направления моей дальнейшей деятельности.

Приложение 1.

Система контроля результативности

ВИДЫ	ФОРМЫ	ПЕРИОДИЧНОСТЬ
предварительный	конкурсный просмотр, прослушивание; анкетирование родителей и детей; собеседование	при поступлении
текущий	- наблюдение; - практические задания; - опрос (освоение материала); - анализ регулярности посещения занятий; - индивидуальные беседы с учащимися и родителями	- каждое занятие - 1 раз в месяц - 1 раз в месяц - еженедельно - еженедельно
периодический	- открытые занятия; - участие в учебных концертах, конкурсах; - родительское собрание	1 раз в полугодие
итоговый	- зачёт, экзамен, итоговое занятие; - отчётный концерт, итоговый праздник	1 раз в год

учебный год	показатели	итоги
2008-2009	Активно двигается в характере музыки, движения не совпадают с метроритмом. Слышит акценты, не может их показать вместе с музыкой. Детские музыкальные постановки не посещает.	Переведён на следующий год обучения в группу «Ритмика».
2009-2010	Двигается в характере музыки, отмечает акценты вместе с музыкой, не может повторить музыкально-ритмическую формулу за педагогом.	Рекомендовано повторить курс.
2010-2011	Отмечает акценты, двигается по музыкальным фразам, метроритм не чувствует. Начал заниматься сольфеджио и фортепиано.	По итогам просмотра переведён в группу «Школа танцев. Первые шаги».
2011-2012	Хорошо слышит музыкальную фразу, в метроритме отмечает только первую долю такта, ритмический рисунок воспроизвести точно не может, музыкальные размеры и ритмические длительности в теории знает отлично.	Переведён в группу «Школа танцев. Второй год обучения».
2012-2013	Удовлетворительно ориентируется в танцевальных ритмах, предусмотренных программой, начинает движение только с помощью партнёра, отмечает метр только в небольших музыкальных построениях. На фортепиано ритмический рисунок пьесы воспроизводит неточно.	Рекомендовано повторить курс.
2013-2014	В танцевальной паре всегда «ведомый», отмечает метр в более протяжённых построениях, на фортепиано играет неритмично, может повторить ритмические формулы протяжённостью не более 4 тактов.	Переведён в группу «Спортивный бальный танец на паркете. Первый год».
2014-2015	В танце подстраивается под партнёршу, держит ритм нестабильно. В течение учебного года 56 раз участвовал в танцевальных конкурсах. В фортепианных пьесах ритм не держит.	Переведён в группу «Спортивный бальный танец на паркете. Углублённое обучение».

2015-2016

В танцах чувство ритма проявляется более стабильно, но ребёнок остаётся «ведомым». При исполнении фортепианных произведений наблюдается ритмически точное исполнение некоторых музыкальных фраз. Воспроизведение 4-х-тактовых ритмических формул — отлично, более протяжённых — удовлетворительно.

Продолжает обучение.

Приложение 3.

Музыка София

учебный год	показатели	итоги
2012-2013	Движения активные, в характере музыки, несоответствующие ритму. Акценты показать не может, чувствует музыкальную фразу.	Переведена в группу «Ритмика».
2013-2014	Акценты отмечает неточно, метрическую пульсацию не чувствует. Яркая эмоциональная реакция на музыку. Двигается по музыкальным фразам, но не может самостоятельно начинать и заканчивать движение.	Переведена в группу «Школа танцев. Первые шаги».
2014-2015	Ритмическую формулу за педагогом повторить не может, акценты неточные, музыкальный метр отхлопывает несамостоятельно, двигается неритмично. Замечены координационные нарушения.	Рекомендовано повторить курс.
2015-2016	Акценты стали чётким, метрическая пульсация нестабильна (сбивается через несколько тактов). Может повторить только короткую (2-4 такта) формулу. В паре всегда «ведомая», не может скоординировать движения с музыкой и партнёром. Теоретические музыкально-ритмические знания отличные.	По окончании учебного года будет предложено повторить курс.

Библиография

1. Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М., 1978.
2. Бочкарёв П. Л. Психология музыкальной деятельности. М.: ИП РАН, 1997.
3. Буренина А. И. Ритмика. С-Пб., 1997.
4. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание дошкольников. М., 1995.
5. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
6. Гольденвейзер А. Б. О музыкальном искусстве. М., 1975.
7. Готсдинер А. А. Музыкальная психология. М.: «Владос», 1993.
8. Каплунова И., Новоскольцева И. Этот удивительный ритм. С-Пб.: «Композитор», 2005.
9. Киселёв Г., Кулаковский Л. Музыкальная грамота. М.: МУЗГИЗ, 1936.
10. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
11. Панова Ж. Э. Жак-Далькроз. Ритм. Классика XXI, 2006.
12. Петрухин В. И. Музыкальная психология. М., 1997.
13. Спутник учителя музыки. М.: Просвещение, 1993.
14. Старчеус М. Слух музыканта. М.: Моск. Гос. Консерватория им. П. И. Чайковского, 2003.
15. Сугоняева Е. Э. Музыкальные занятия с малышами. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
16. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: АПН РСФСР, 1947.
18. Яновская В. Ритмика. М.: Музыка, 2011.

Директор СЮСМОР №1 г.в. Львов Н. Е.