

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра музыкального образования

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С ДЕТСКИМ ГОЛОСОМ НА НАЧАЛЬНОМ
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа

допущена к защите:

Зав.кафедрой

« » _____

Исполнитель:

Медведев Никита Сергеевич

БО – 41 группы

Руководитель ОПОП:

Научный руководитель:

Пичугина Людмила Николаевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры музыкального

образования

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	9
1.1. Методика музыкального образования: принципы, классификация методов, средства, функции обучения	9
1.2. Возрастные особенности младших школьников.....	21
1.3. Характеристика вокальных навыков.....	25
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	31
2.1. Характеристика методического обеспечения процесса обучения вокалу.....	31
2.2. Содержание и результаты опытно – поисковой работы.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

Период детства - важнейший этап в развитии личности, ее духовно-нравственной составляющей. Именно в этот период развития человека закладывается та основа, которая в будущем поможет ему успешно реализовать свои способности, в том числе, творческие возможности. Особую значимость в развитии и реализации творческого потенциала приобретает воспитание средствами искусства, в том числе музыкальное искусство. В процессе занятий различными видами музыкальной деятельности, среди которых особое место занимает музыкальное исполнительство, происходит приобщение к высокохудожественным образам мировой культуры.

Пение – одно из самых доступных и популярных видов музыкальной деятельности. В настоящее время пение является популярным занятием и у взрослых, и у детей. Среди разнообразия форм музыкально-исполнительской деятельности детей особое место занимает детское эстрадное пение. Этому способствует популяризация в средствах массовой информации различного рода эстрадных программ, шоу, конкурсов с выступлением юных звезд. Появление аудио и видео аппаратуры, современных технических средств открыло новые перспективы в работе педагогов-музыкантов с детьми (наличие звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры, микрофоны, использование фонограмм, выполненных на синтезаторе, с помощью компьютерных технологий и т.д.) Усиливается привлекательность эстрадного пения: яркая экспрессивность, четкий ритм, интеграция пения и движения, красочность постановок эстрадных номеров.

Кроме того, современное образование, с его личностно - ориентированностью, выводит на первый план индивидуальность ребенка. Поэтому многие родители считают, что индивидуальность детей ярче всего проявляется в индивидуальных, сольных формах эстрадного исполнительства, в отличие от коллективных форм, в которых может, как

они предполагают, происходит нивелирование индивидуальных проявлений юных музыкантов. Но не всегда возрастающий интерес сочетается с качеством вокально – исполнительской деятельности.

Наблюдаемые в современной бытовой практике агрессивный звуковой фон, превалирование демонстрации в СМИ разных поп-шоу, реалити-шоу в социальных сетях, оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на воспитание у детей интереса к вокальному исполнительству. Положительное влияние заключается в том, что уже на протяжении нескольких лет по телевидению проводится мощная реклама эстрадной поп-музыки, приобщение к эстраднему исполнительству. Отрицательное – в том, что многие хотят быть эстрадными певцами и сразу обязательно «звездами», не осознавая при этом, что нужно не только обладать вокальными данными, но и затратить большие усилия в овладении певческой техникой, постижении основ музыкального искусства, музыкальной культуры. Вместе с тем подобный профессиональный подход к детскому вокальному исполнительству, к сожалению, уходит на второстепенный план.

Поскольку эстрадное музыкальное исполнительство – это жанр, в основе которого лежит синтез целого ряда искусств: сольного пения, ансамблевого пения, хореографии, сценического движения, актерского мастерства, импровизации с элементами композиции, певческое развитие детей должно проходить в условиях комплексного подхода к их музыкальному воспитанию.

Яркость, индивидуальная демонстрация своих возможностей, комплексность эстрадного номера, несомненно, усиливают притягательность эстрадного исполнительства, стимулируют потребность обращения к занятиям. Родителей, прежде всего, привлекает возможность яркого проявления потенциала детей, развитие их эмоциональной и коммуникативной сфер, возможность успешного выступления на сцене перед зрителями с интересной программой в красивых костюмах.

Популярность, востребованность жанра рождает разнообразные предложения в обучении основам эстрадного пения. В настоящее время предоставляется широкий выбор: обучение эстрадному вокалу в ДМШ, ДШИ, эстрадных студиях в Домах творчества, Дворцах культуры и искусств, частных студиях эстрадного пения. Но не всегда разнообразие предложений связано с качеством педагогической работы. Анализ педагогической практики дополнительного образования позволяет констатировать в сложившейся ситуации наличие определенных противоречий:

- между востребованностью занятий эстрадным пением и нехваткой педагогических кадров, владеющих основами эстрадного исполнительства и способных педагогически грамотно строить работу с юными музыкантами – любителями;

- между стремлением выпускников ИМХО работать с детьми, создавать свои детские студии эстрадного пения и недостаточной методической подготовленностью к подобной деятельности, нехваткой практического опыта в этой области музыкального исполнительства, музыкального образования;

- между желанием молодых педагогов приступающих к работе с детским эстрадным исполнительством, изучить и апробировать имеющийся в практике музыкального образования педагогический опыт и недостаточной информированностью об имеющейся учебно-методической литературе, освещающей разнообразные методические подходы к обучению эстрадному пению, существующем программном обеспечении образовательного процесса.

Таким образом, выявляется проблема методической подготовленности выпускников педагогического ВУЗа к работе с детьми, желающими заниматься эстрадным пением.

Понимание важности проблемы подготовки выпускников ИМХО к успешной педагогической самореализации в сфере детского, эстрадного, вокального исполнительства, владения ими методикой обучения эстрадному

вокалу подтверждает актуальность избранной темы исследования: «Методика работы с детским голосом на начальном этапе обучения вокалу».

Цель исследования: Изучить особенности работы с детским голосом на начальном этапе обучения эстраднему вокалу в условиях эстрадной вокально - хореографической студии.

Объект исследования: Образовательный процесс на занятиях детской эстрадной вокально - хореографической «Счастливый день» на базе Центра Культуры и Искусств «Верх – Исетский»

Предмет исследования: методика работы с детским голосом на начальном этапе обучения эстраднему вокалу.

Гипотеза исследования: начальный этап обучения вокалу будет продуктивным, если:

- при организации начального этапа вокальной работы будут учитываться вокальные возможности участников детского вокального коллектива, их опыт певческой деятельности, музыкальные интересы;

- в методике работы с детским голосом будет использоваться вариативный комплекс методов и приемов формирования вокальных навыков.

Задачи исследования:

- изучить информационные источники по проблеме исследования, освещающие различные методические подходы к обучению детей пению;

- рассмотреть сущность понятий: «методика, методы, приемы обучения»;

- рассмотреть возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста (6 – 9 лет);

- рассмотреть особенности певческого развития детей младшего школьного возраста (6 – 9 лет);

- проанализировать имеющееся методическое обеспечение певческого воспитания детей 6 – 9 лет;

- рассмотреть содержание и методику обучения эстраднему вокалу детей 6 – 9 лет и обобщить результаты опытно – поисковой работы.

Методологическая основа исследования: основные положения возрастной психологии и педагогики об особенностях развития детей младшего школьного возраста (А.С. Белкин, Р.С, В.С. Мухина и др.); основные положения дидактики, раскрывающие сущность понятий «методика обучения», «методы обучения» (И.П. Подласый, В.И Слостенин, И.Ф. Исаев); основные положения педагогики музыкального образования об особенностях певческого развития и обучения пению детей младшего школьного возраста (В.А. Багадуров, Г.П. Стулова, Н.Б. Гонтаренко и др.); идеи педагогов-практиков об инновационных подходах к певческому воспитанию (С. Риггс, В.В. Емельянов)

Методы исследования: изучение, анализ информационных источников по проблеме исследования, теоретические - анализ программного и учебно-методического обеспечения; Эмпирические – педагогические наблюдения; диагностические задания; обработка результатов опытно-поисковой работы.

База проведения опытно - поисковой работы: Муниципальное автономное учреждение культуры « Центр культуры и искусств Верх-Исетский».

Практическая значимость выпускной квалификационной работы: материалы ВКР могут использовать бакалавры, обучающиеся по ОПОП 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Музыкальное образование» при подготовке к занятиям по методике музыкального образования, пластическому интонированию, хоровому дирижированию и ЧХП, в ходе подготовки и проведения педагогической практики.

Апробация результатов исследования проходила в ходе выступления с презентацией материалов в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски» УрГПУ, ИМХО, апрель 2016.

Ключевые слова: эстрадное пение, музыкальное образование, певческое воспитание, методика, методы, приемы обучения пению, методические подходы к обучению пению.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

В данной главе рассматривается сущность понятия «методика обучения», приводится классификация методов обучения, определяются дидактические принципы, лежащие в основе методики музыкального образования. Дается характеристика возрастных особенностей развития младших школьников, основных певческих навыков, на формировании которых базируется процесс певческого воспитания.

1.1. Методика музыкального образования: принципы, классификация методов, средства, функции обучения

В теории музыкального образования методика музыкального образования занимает важное место в выстраивании всей системы музыкального образования. Как научная теория она направлена на изучение основополагающих закономерностей музыкального обучения и воспитания, определение стратегии и тактики совершенствования музыкально – образовательного процесса, его содержания и методов организации музыкальной деятельности школьников.

Владение методикой – важнейший компонент и показатель педагогического мастерства учителя музыки, педагога дополнительного музыкального образования. Методика музыкального образования занимает одно из ключевых мест в системе общей, общекультурной, педагогической, профессиональной подготовки педагогов – музыкантов. Она связана с эстетикой, историей искусств, музыкознанием, общей и возрастной психологией, физиологией, педагогикой, психологией музыкальной деятельности, художественного творчества.

В основе методики музыкального образования лежит учет закономерностей, следующих дидактических принципов:

- принцип единства воспитания, обучения и развития школьников в процессе музыкального обучения: содержание учебных занятий, музыкальный репертуар, построенный на изучении высокохудожественных произведений, направлены не только на формирование определенных музыкальных знаний, умений музыкальной деятельности (например, певческих умений и навыков), но и на воспитание художественного вкуса, основ музыкальной, вокальной культуры, эмоциональной отзывчивости, коммуникативных навыков, умений творческого взаимодействия.

- принцип научности: он проявляется в выявлении соответствия содержания музыкально – образовательного процесса современным научным представлениям о специфике деятельностного подхода в музыкальном обучении, построении процесса обучения в соответствии с закономерностями художественного познания, творчества, восприятия музыки, управления певческой деятельностью с учетом данных физиологии, строения и развития певческого аппарата, формирования певческой артикуляции и т.д.

- принцип валеологического подхода к процессу музыкального воспитания: занятия различными видами музыкальной деятельности (в том числе, пением) должны быть связаны с здоровьесбережением детей, нацелены на формирования не только музыкальных знаний, умений, но и на использование валеологического потенциала музыкальных знаний (ориентацию здорового образа жизни);

- принцип организации музыкального обучения и воспитания в соответствии с возрастными особенностями школьников: музыкальная деятельность обучающихся строится с учетом особенностей развития внимания, мышления, памяти, эмоциональной сферы, имеющегося опыта музыкально – исполнительской деятельности (М.С. Осеннева);

- принцип непрерывности, взаимосвязи и преемственности музыкального образования. Как отмечает М.С. Осеннева, в основе этого принципа лежит соблюдение последовательности, согласованности в

выстраивании музыкальной деятельности между различными ступенями образования (дошкольным образованием и младшей школой, младшей школой и основной школой), между содержанием требований и формированием знаний, умений и навыков музыкальной (певческой) деятельности при прохождении разных тем, содержанием занятий по четвертям, годами обучения и т.д.[36];

- принцип дифференцированного подхода, личностно ориентированного обучения: в центре образовательного процесса должна стоять личность ученика, со всеми особенностями его развития, уровнем музыкальной одаренности, опытом музыкальной деятельности, интересами и потребностями в сфере музыкального искусства, нацеленностью на выстраивание индивидуальной траектории развития каждого школьника.

Принципов, исходящих из специфики музыкальной деятельности:

- принцип эмоционального и сознательного: определяется спецификой музыкального восприятия, музыкального творчества, в основе которых лежит синтез эмоциональной отзывчивости и музыкального мышления, эмоциональных впечатлений и знания средств раскрытия художественного образа [17, 36] ;

- принцип единства художественного и технического: любой вид музыкальной деятельности строится на основе понимания музыкального произведения, его художественного образа, особенностей реализации художественного замысла в музыкальном исполнении , понимания того, что степень отношения художественного образа в музыкальном исполнении зависит от наличия соответствующих исполнительских умений и навыков. При этом владение исполнительской техникой является одним из главных условий реализации художественной концепции;

- принцип единства развития ладового, ритмического чувства и чувства формы: лежит в основе всех видов музыкальной деятельности, особенно в исполнительской деятельности (пение, ансамблевое музицирование, музыкальное творчество и т.д.) [17] ;

- принцип интонационного, жанрового и стиливого подходов к изучению музыкальных произведений, формирования интонационно – образных восприятия в единстве содержания и формы, понимание средств музыкальной выразительности и их роль в раскрытии художественного образа [36] .

В числе важных аспектов, характеризующих методику как базовый компонент, средство, условие успешности организации и осуществления музыкально – образовательного процесса, можно выделить её полифункциональность.

К основным функциям методики Л.В. Школяр, В. А. Школяр, Е.Д. Критская относят:

- организационную: через продумывание, выстраивание содержания, планирование всех аспектов, элементов музыкально-образовательных процесса, осуществление организации процесса введения в мир музыкального искусства, музыкального исполнительства посредством целенаправленного подбора способов, методов, средств, форм музыкального обучения;

- информационную: методика «исходит», «строится» на основе отобранного содержания музыкальных занятий, способствует организации, развитию, конкретизации процесса формирования музыкальных знаний, умений. Причем, знания выступают не в виде отдельных конкретных музыкальных средств, а через выстраивание «цепи» причинно – следственных связей, музыкальных явлений, позволяющих понять музыкальное искусство во всем его многообразии, развивать музыкальное восприятие, музыкальное мышление;

- интеграционную: обеспечивает целостность музыкально – образовательного процесса, взаимосвязь всех видов музыкальной деятельности, единство воспитательных и обучающих задач , развивающих целей и задач. Комплексность подхода к музыкальному развитию школьников проявляется также в решении проблемы единства

эмоционального и рационального, художественного и технического в процессе восприятия, музыкального исполнения;

- контролирующую: использование имеющихся методов, способов выявления качества усвоения музыкальных знаний, уровня сформированности музыкальных умений (в том числе, певческих). Позволяет контролировать эффективность музыкально – образовательного процесса, степень « продвижения» учащихся в области постижения музыкального искусства, музыкального, вокального (сольного и ансамблевого) исполнительства [51].

Определение принципиальных установок, функциональной направленности позволяет с большей степенью логичности, объективности подойти к формулированию и выявлению сущности понятия «методика музыкального образования».

Традиционно термин «методика» трактуется как совокупность способов целенаправленного, целесообразного проведения работы по музыкальному воспитанию и обучению в соответствии с установленными в теории и практике музыкального образования требованиями, правилами, посредством использования общедидактических и частных (в соответствии со спецификой художественно деятельности) методов обучения и воспитания.

Что касается педагога – музыканта, то для него методика может выступать и как средство музыкального образования школьников (субъектно – субъектное сотрудничество) и как педагогическое творчество самого учителя, создающего эффективный путь, способ, механизм введения детей в мир музыкального искусства, формирования их практического опыта музыкальной деятельности. В этом случае авторская методика предстает как «продукт» педагогического творчества, исследовательской деятельности педагога – музыканта.

Обращаясь, к размышлениям Г.Г. Нейгауза о сущности методики, её направленности на широкий охват ученической аудитории (независимо от

степени одаренности), следует отметить ее универсальность, так как она должна представлять интерес и для учителя – новатора – мастера – исследователя, и для обучающихся [35].

Успешность методики во многом зависит от используемых в ней методов обучения. Именно методы являются компонентами всей системы учебного процесса: цель – содержание – средства обучения (И. П. Подласый) [41].

Как отмечают В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов, обучение носит двуединый характер (два субъекта – обучающиеся и обучающий). Методы являются способами ведения совместной образовательной деятельности, направленными на достижение определенной образовательной цели и задач[44] .

Авторы сущность методов видят в системе «..последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих в комплексе усвоение содержания, образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение средствами самообразования и самообучения. ...методы обучения – это способы педагогически целесообразной организации учебно – познавательной деятельности учащихся» [44 , с. 226].

Являясь компонентом развитой педагогической системы (методики), сам метод также представляет интегрирующее образование, «микро систему», складывающуюся из отдельных взаимосвязанных элементов – способов, приемов, совокупности рациональных действий (В. А. Сластенин). Приемы и методы иерархируются как часть и целое. Прием позволяет решить не только всю поставленную учебную задачу, а определенный ее этап. При этом одни и те же приемы могут использоваться в различных методах. В то же время метод не представляет из себя простую сумму приемов, они могут носить характер оригинальной «новизны» , «индивидуальный почерк » каждого педагога.

В общей дидактике существуют различные варианты классификации методов обучения. Приведем ряд классификаций, обозначенных И. П. Подласым [41] и В. А. Сластениным [44].

Традиционная классификация - по источнику знаний: образовательная деятельность строится на основе использования ключевых пяти методов:

- практического: выполнение практических занятий, упражнений, тренингов, опытных работ;
- наглядного: аудио, видео – иллюстративный материал, данные наблюдений;
- словесного: объяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия и т.д.
- работы с информационными источниками: изучение, анализ информации, оформление результатов изучения виде аннотации, презентации, реферата, плана конспекта и т.д.
- работы с электронными источниками, пособиями: просмотр, выполнение предложенных заданий, ответы на вопросы с целью самоконтроля, заполнение специальных тестов и т.д.

2. Классификация по назначению (в соответствии с целевой установкой использования того или иного метода):

- для поиска, изучения, обобщения информации, формирующей систему знаний, их закрепление;
- для формирования определенных умений и навыков;
- для применения усвоенных знаний и формируемых умений и навыков на новом материале, в новых условиях;
- для выполнения творческих заданий, осуществление творческой деятельности;
- для закрепления проверки усвоенных знаний и умений.

3. Классификация по типу познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

- объяснительно – иллюстративный: знание обучающиеся получают в «готовом» виде, педагог занимается в основном организацией восприятия

информации, знаний, познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию преподаваемой информации;

- репродуктивный: педагог сообщает, объясняет информацию; учащиеся не только запоминают, но и воспроизводят ее, продемонстрированные действия, оценивается усвоение точности воспроизведение (репродукции) знаний и действий [41] .

Оба обозначенных метода больше работают на запоминание по – возможности большего объема знаний, но не способствуют развитию инициативности, творческой активности школьников;

- проблемный метод: это – своеобразный «мостик» от исполнительской (репродуктивной) к творческой деятельности; педагог ставит проблему, предлагает пути ее решения, демонстрирует логику решения поставленной проблемы, задачи, учащиеся участвуют в обсуждении по ходу решения задачи;

- частично – поисковый (эвристический): при постановке проблемы школьники пытаются самостоятельно «добыть» знания, ставят познавательные задачи, совместно с педагогом ищут ответы на возникающие вопросы, делают выводы; функция учителя – организация и управление процессом решения задач с помощью различных средств, частичное сообщение необходимых знаний;

- исследовательский метод: творческий подход к усвоению знаний; учащиеся вместе с педагогом определяют задачу, выявляют проблему, самостоятельно добывают информацию, определяют средства и логику решения задачи (проблемы), делают выводы; педагог выступает как координатор деятельности.

4. Классификация по дидактическим целям:

- методы, способствующие восприятию и усвоению материала;
- методы, направленные на закрепление и расширение знаний.

5. Методы стимулирования и мотивации учебно – познавательной деятельности: методы, способствующие развитию интереса к музыкально-

исполнительской деятельности (игровые, театрализация, ассоциативные ситуации и др.), методы, порицающие или, наоборот, стимулирующие выполнение заданий (поощрение, порицание) и т.д.

6. Методы контроля, самоконтроля, оценивания эффективности учебной деятельности: опрос, зачет, презентация исполнительских трактовок, сдача партий, мини сочинение, тесты и т.д..

7. Метод проектной деятельности: в основе его лежит обобщение фактических знаний, их применение, выполнение программы действий по получению новых знаний путем самообразования, оформление результатов, представление их на коллективное обсуждение.

Следует отметить, что все перечисленные методы общей дидактики широко используются в музыкально педагогике, но при этом имеют свое специфическое наполнение. Так, М. С. Осеннева указывает на то, что словесные методы в музыкальном образовании направлены не столько на передачу определенной информации (когнитивный момент), но и на создание необходимого для восприятия музыкально – художественного образа, образно – психологического настроения на духовную «открытость» музыкальному искусству. Отсюда и речь обретает особую образность, эмоциональность, артистизм [36].

На музыкальных занятиях при использовании наглядно – слухового метода на первый план выходит музыка, музыкальное исполнение педагогом самими школьниками. Умение наблюдать и сопереживать искусству лежит в основе музыкального восприятия. Наглядно – зрительный метод также используется в музыкальном образовании (словарь эмоциональных характеристик, дидактическое пособие «звуковые лесенки», «звуковые столбицы», ритмические партитуры, рисунки, репродукции, портреты композиторов, музыкантов – исполнителей и т.д.). Главное, чтобы наглядность «работала» на художественно – образное содержание музыки.

Среди практических методов систематически используются различные упражнения, распевания, графический показ мелодии и т.д.

В то же время, в музыкально – образовательной практике существуют и свои методы, обусловленные спецификой искусства, музыкального искусства, художественно – творческой деятельности. К ним можно отнести:

- метод наблюдения за музыкой, когда ребенок, вслушиваясь в музыкальные интонации, следя за музыкальным развитием, импровизируя, занимаясь элементарным музицированием, постигает художественно – образно смысловое содержание музыкального искусства;

- метод музыкального обобщения, формирование системы музыкальных знаний через активизацию жизненного музыкального опыта, выявление и решение проблем музыкального искусства современных музыкальных явлений, закрепление знаний через их использование в различных видах музыкальной деятельности (Э. Б. Абдуллин) [1];

- метод «забегания» вперед и «возвращения» назад к пройденному (формулировка Д. Б. Кабалевского из пояснительной записки к программе «Музыка»), способствующий формированию целостного представления о музыкальном искусстве;

- метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин) [1] , как и метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева, Н.И. Черноиваненко) [17] активизируют восприятие музыки, развивают музыкальное мышление, эмоциональную отзывчивость. В основе эмоциональной драматургии лежит эмоциональный контраст и последовательное насыщение эмоционального тона;

- метод моделирования художественно – творческого процесса (Л. В. Школяр [51] , способствующий через собственный музыкальный опыт, воображение, творческие искания, сравнения, развитию музыкального восприятия, индивидуальности интерпретации, творческой активности;

- метод содержательного анализа музыкальных произведений нацелен на формирование, умений слышать противоречия в музыке, понимать значение и уметь интерпретировать изменение музыкального материала; выявлять музыкальные интонации, их и смыслообразующее значение,

анализировать художественный образ музыкального произведения, анализировать музыкальное исполнительство, средства его развития и т.д. (М. С. Осеннева) [36]

- метод интонационно – стилевого анализа музыкальных произведений и выявление интонационно – стилевых, жанровых особенностей музыки разных эпох, композиторов (индивидуально – стилевых особенностей).

- метод сопереживания (А. А. Мелик – Пашаев) [36] , позволяет лучше понять образно – смысловое содержание произведения, проникнуть в мир передаваемых средствами музыкальной выразительности чувств, мыслей, развитие музыкальных образов.

Методы реализуются с помощью различных приемов. Например:

- для активизации восприятия и запоминания музыкальных тем на музыкальных занятиях используется вокализация мелодии.

- практические методы включают различные упражнения, распевания.

- отработка отдельных фрагментов при разучивании вокальных номеров с использованием ритмопластики, графического показа движения мелодии, прохлопывания и проговаривания текстов в ритме пени на фоне заданной ритмической пульсации;

– прием сравнения: сравнение музыкальных прочтений одного образа, музыкальной интерпретации одного произведения и т.д.

В практике образования дидактические методы применяются в единстве со средствами обучения, которые призваны служить и источником получения знаний, и средством формирования необходимых умений и навыков. К ним относят все средства наглядности (пособия, нотные записи и партии, демонстрационные устройства, аудио и видео аппаратура, таблицы, графические материалы, ритмические партитуры, тексты песен, словари эмоциональных настроений, цветные картинки для определения настроения и т.д.).

Дидактические средства классифицируются, по мнению В. А. Сластенина [45]:

- по чувственной модальности: визуальные (репродукции, картины, графики, таблицы, тексты); аудиальные (музыкальные инструменты, звуковоспроизводящая аппаратура, аудиозаписи и т.д.); аудиовизуальные (кинопроектор, кинозаписи, аудио – видео материалы, записи концертных выступлений, фрагменты из опер, мюзиклов, фестивалей, конкурсов);

- по степени сложности: простые (словесные – учебники, тексты), визуальные (картинки, репродукции, рисунки), сложные средства (аудиовизуальные приборы, ТСО, микрофоны, микшерский пульт, персональные компьютеры);

- по составу объектов: материальные средства обучения (учебные пособия, ноты, модели, портреты, репродукции, фильмы, слайды,); идеальные дидактические средства (усвоенные ранее знания и умения, необходимые для усвоения новых знаний – в вербальной и невербальной форме, связанные с логикой рассуждений, степенью осознанности, понимания учебного материала, умением лично выстраивать действия и рассуждения).

Средства обучения имеют субъектную принадлежность, в зависимости от того кем из субъектов образовательного процесса исследуются:

- средства педагога, используемые для реализации образовательных задач (наглядные пособия, ТСО);

- средства для учащихся, индивидуальные, персональные (нотные тетради, учебники, рабочие тетради по музыке, детские музыкальные инструменты и т.д.);

- средства, используемые педагогом и учащимся (интерактивная доска, нотные записи и т.д.).

Анализ вышеперечисленных методов, приемов и средств музыкального обучения позволяет констатировать, что все они должны иметь четкую целевую направленность, многофункциональность. В исследовании при выборе методов, приемов и средств музыкально - образовательной деятельности следует ориентироваться: на цель и конкретные задачи на

конкретном уроке, музыкальном занятии, особенности их решения в процессе того или иного вида музыкальной деятельности; на художественное своеобразие музыкального произведения, особенности его художественно – образного содержания, музыкальной выразительности и исполнительских средств, особенностей фактурного изменения, жанра, стиля и т.д. ; особенностей музыкальной деятельности, музыкальных возможностей на, опыт музыкальной деятельности учащихся. Выбор методов зависит также и от творческой инициативности, уровня профессиональной оснащенности самого педагога – музыканта.

1.2 Возрастные особенности младших школьников

Младший школьный возраст совпадает с периодом обучения в начальной школе с 7 – 8 до 9 – 10 лет (1 – 4 классы) [7]. Младший школьный возраст называют вершиной детства, это возраст когда у ребенка сохраняется много детских качеств, таких как: легкомыслие, наивность, искренность в выражении своего отношения, взгляд на взрослого снизу вверх. Но при этом начинает утрачиваться детская непосредственность в поведении, изменяться логика мышления, происходит смена ведущего вида деятельности: на смену игровой, учебная становится более значимой деятельностью.

Как отмечает И.П. Подласый, младшие школьники в биологическом плане как бы переживают «второе округление»: замедляется рост, увеличивается вес, происходит интенсивное развитие мышечной системы. Вследствие развития малых мышц кисти формируется способность выполнения тонких движений (что помогает активно осваивать навыки письма), происходит активное совершенствование нервной системы: интенсивное развитие функций головного мозга, вес мозга почти равен весу мозга взрослого человека (примерно 1400 гр.), меняется соотношение процессов возбуждения и торможения: процессы торможения усиливаются,

но возбуждение все же преобладает, этим объясняется повышенная возбудимость младших школьников.

Происходит качественное совершенствование органов чувств: увеличивается чувствительность к цвету; улучшаются суставно – мускульные и зрительные ощущения и т.д. [34]. Активно развивается познавательная сфера школьников, меняются интересы, ценности, весь уклад его жизни. В младшем школьном возрасте особую значимость и ценность приобретает все, что имеет отношение к учебной деятельности.

В основе выполнения определенного вида деятельности, в том числе учебной деятельности, основным мотивом лежит интерес. Именно интерес является естественным двигателем детского поведения, ориентиром в выборе того или иного вида деятельности, поэтому при построении всего образовательного процесса следует учитывать детские интересы.

Интерес является показателем готовности к выполнению, какой – либо деятельности. Если он имеется, то ребенок будет готов действовать сам, преподаватель же будет руководить и направлять эту деятельность. О наличии интереса можно следить даже по внешней мимике, по проявлениям чувства удовольствия от выполненных действий.

Часто можно наблюдать как ребенок, который слушает с интересом, иногда задерживает дыхание, поворачивается в сторону говорящего, не сводя с него глаз, оставляет всякую другую работу, замирает, как бы «весь превращается в слух».

Для младших школьников характерна неустойчивость восприятия. В то же время оно довольно остро, они могут любознательно созерцать. Они очень точно могут наблюдать окружающую жизнь, тонко улавливать новизну. При опоре на характерную ярко выраженную эмоциональность восприятия, можно успешно развивать у детей наблюдательность.

В работе с младшими школьниками проблема развития внимания является чрезвычайно актуальной. Нередко можно слышать жалобы на «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» детей, особенно

семилетнего возраста, т.е. первоклассников. Их внимание характеризуется слабой организованностью, ограниченностью объема, слабой распределяемостью, неустойчивостью, преобладанием произвольного над произвольным вниманием. Поэтому серьезное внимание необходимо уделять развитию произвольного внимания, способствующего успешному выполнению учебной деятельности. Как показывают исследования, чаще всего у хорошо успевающих школьников лучше показатели развития внимания. При этом различные свойства внимания могут вносить неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам (И.В. Дубровниа) [19].

Особенности развития мышления, согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения на мышлении фокусируется сознательная деятельность ребенка. Развитие словесно – логического, рассуждающего мышления, необходимое для усвоения знаний, перестраивает все познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [14, с. 54.]. в младшем школьном возрасте наступает переломный этап в развитии мышления ребенка: совершается переход от мышления наглядно – образного, остающееся для данного возраста, к словесно – логическому, понятийному мышлению.

В то же время именно наглядно – образное мышление дает возможность решить задачи в непосредственно данном, наглядном виде или плане представлений, сохранившихся в памяти, как бы действуя в воображении не с реальными предметами (как это происходит в ситуации наглядно – действенного мышления), а с их образами.

В процессе развития словесно – логического мышления на первый план выходит оперирование понятиями: теперь это уже не конкретные наглядные представления, отражающие определенные внешние признаки предметов, а понятия, в которых фокусируются наиболее существенные свойства предметов и явлений, взаимосвязи между ними. Мышление младших

школьников развивается в тесной взаимосвязи с развитием речи, словарного запаса (3500 – 4000 слов).

Словесно – логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. Учебная деятельность становится все больше осмысленной, а потому – эффективной. Появляется потребность в познавательной деятельности, в саморазвитии.

Усиливается интерес не только к содержательным аспектам в стороне учебной деятельности, но и к самому процессу деятельности: к тому, какими способами достигают результатов, решают поставленные учебные задачи.

Большую значимость в образовательной деятельности играет память, а дошкольный возраст интенсивного развития памяти. Возможности памяти младших школьников велики: легко справляются с дословным запоминанием, усваивается речь настолько, что дети становятся истинными носителями родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их порой на всю жизнь.

Но память имеет в большей степени наглядно – образный характер: если запоминание происходит в процессе игры или имеет определенную значимость для ребенка, он легко запоминает и слова в заданном порядке, и стихи, и последовательность действий и др. При этом младшие школьники пользуются приемами запоминания сознательно: они повторяют то, что надо запомнить, стараются это осмыслить, запомнить в заданной последовательности. Однако произвольное запоминание продолжает оставаться более продуктивным. И на процесс, и результат запоминания важное влияние продолжает оказывать интерес ребенка к делу, которым он занят (В.С. Мухина) [34].

В младшем школьном возрасте память ребенка все больше приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Однако актуальной остается выработка умений самоконтроля, самопроверки процесса и результата творческой учебной

деятельности. В младшем школьном возрасте происходит становление такого важного фактора в развитии личности, как произвольное поведение. Школьники становятся самостоятельными и пытаются сами выбирать как поступить в определенных ситуациях, ориентируясь на нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Усваивая моральные ценности, они стараются следовать им. Иногда поступки могут диктоваться эгоистичными мотивами, например, желанием получить одобрение взрослых, укрепить свою позицию среди сверстников. Таким образом, их поведение связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте – мотивом достижения успеха [34].

1.3. Характеристика вокальных навыков

Младший школьный возраст – это ответственный этап в музыкальном развитии ребенка. В этот период активно развиваются музыкальные способности, такие как: ладовое чувство, чувство ритма, звуковысотный и тембровый слух, музыкально-слуховые представления, способности к исполнительским видам деятельности (певческой, музыкально-ритмической, игре на инструментах). Певческое развитие в этот период имеет свою специфику и связано с формированием определенных певческих навыков.

У младших школьников пока еще не сформирован голосовой аппарат – связки тонкие, небо малоподвижное, дыхание слабое и поверхностное. Поэтому в этот период необходимо особенно тщательно определять содержание и методы работы с учащимися, а так же продумывать репертуар, соответствующий певческим возможностям детей.

Навыки определяются как действия, которые в результате систематического повторения и отработки приобретают автоматизированный характер выполнения. Они характеризуются высокой степенью освоения выполняемых действий.

На успешность формирования музыкальных навыков, в том числе и певческих, оказывают влияние:

- мотивация, интерес к певческой деятельности, желание и стремление научиться «петь правильно и красиво»;
- обучаемость, наличие необходимых музыкальных способностей;
- систематический опыт вокально – исполнительской деятельности
- использование специальных упражнений;
- постепенность формирования певческих навыков;
- наличие и закрепление положительной динамики в певческой деятельности, что не только демонстрирует продвижение в освоении вокальных навыков, но стимулирует обучающихся к активизации занятий пением.

Певческое развитие детей должно осуществляться на основе формирования правильных певческих навыков. Следует отметить, что в учебно – методической литературе существуют различные подходы к выделению (формированию) певческих навыков. Так, П.В. Голубев относит к традиционно выделяемым певческим навыкам: певческое дыхание, дикцию, певческую установку, так же качество тембра и диапазон [16] . Но тембр, по мнению Г.П. Стуловой, не может определяться как певческий навык, так как он является свойством певческого голоса [47] .

К основным вокальным навыкам, которые формируются в процессе обучения пению относятся:

- певческая установка;
- певческое дыхание;
- звукообразование;
- певческая артикуляция;
- интонационные, слуховые навыки (чистота интонации);
- навыки эмоционального выразительного исполнения.

Рассмотрим основные вокальные навыки более подробно.

Певческая установка - положение, которое должен принять ребенок перед началом пения: корпус подтянут, спина и плечи расправлены, удобное положение головы, опора на обе ноги, свободные руки. Такое положение дает свободу мимике и жесту, создает приятное эстетическое впечатление. Правильная певческая установка активизирует дыхательную мускулатуру, снимает напряжение, зажатость звука и тем самым облегчает певческий процесс. [28, с. 49]

Певческая атака. Начальный момент взаимодействия работы голосовых связок и дыхания называется атакой звука. Существует три вида атаки:

- твердая атака, когда складки плотно смыкаются до начала вдоха;
- мягкая атака, при которой в момент смыкания голосовых складок почти совпадает с началом вдоха, создаются условия для образования головного и смешанного регистров.
- придыхательная атака, когда смыкание голосовых складок значительно отстает от начала вдоха, а звук становится сиплым.

Певческое дыхание, отлично от обычного, физиологического. Фонационный певческий выдох значительно продолжительнее, а вдох короче. В процессе пения дыхательный процесс из автоматического, становится произвольно управляемым. Различаются четыре основных типа дыхания:

- ключичный или верхнегрудной, при котором активно работают мышцы плечевого пояса, в результате чего поднимаются плечи, для пения неприемлемое, оно часто наблюдается у начинающих заниматься пением детей;
- грудной: внешние дыхательные движения сводятся к активным движениям грудной клетки; диафрагма при вдохе поднимается, а живот втягивается;
- брюшной или диафрагмальный: дыхание осуществляется за счет активных сокращений диафрагмы и мышц живота;

– смешанный: грудобрюшное дыхание, осуществляемое при активной работе мышц как грудной, так и брюшной полости, а также нижнего отдела спины.

Дыхание в пении – это его основа. От него зависит протяженность, сила, красота и продолжительность звучания голоса. Ровность звучания достигается свободным и естественным дыханием. Дети должны знать как правильно дышать : вдох должен быть коротким и энергичным , а выдох при этом – равномерным и продолжительным.

Навыки певческого дыхания характеризуются:

- умеренным по объему, но глубоким коротким вдохом;
- наличием краткой задержки дыхания, во время которой предоставляется (готовиться) первый звук; во время задержки возникает соответствующее подскладочное давление;
- постепенным, экономичным, ровным, фонационным выдохом;
- умением распределять дыхание на длину всей музыкальной фразы;
- умением регулировать подачу дыхания при уменьшении и ослаблении силы звука.

Формирование навыков правильной певческой артикуляции – важная задача при обучении вокалу. Только при хорошей артикуляции во время пения текст доходит до слушателя. Здесь все важно: свобода артикуляционного аппарата, правильное положение губ, правильный настрой мягкого нёба, положение языка во рту – все влияет на качество певческого звучания.

Артикуляционные навыки включают:

- отчетливое, фонетически выверенное произношение слов;
- округление фонем;
- пение в высокой вокальной позиции;
- соблюдение единой певческой артикуляции, манеры на всех гласных;
- продолжительность звучания гласных и короткое произнесение согласных звуков.

При активной правильной артикуляции улучшается качество дикции, произношения звуков, разборчивость слов. Причиной же невнятной, дикции может быть вялый артикуляционный аппарат. Мягкое нёбо имеет большое значение в певческом голосообразовании: его связь с гортанью и носоглоткой влияет на окраску звука, поэтому оно должно быть постоянно в активном состоянии.

Основной задачей достижения хорошей дикции является донесение содержания исполняемого произведения до слушателей. Нередко в вокальном исполнении плохо различимы слова, что снижает художественный смысл исполнения.

Основное правило озвучивания гласных – воспроизведение их в чистом виде, без искажений, так как малейшая неточность произнесения становится заметной и отрицательно влияет на яркость дикции.

Единая округлая манера формирования гласных необходима для обеспечения тембральной ровности звучания хора (ансамбля), достижения унисона в партиях. Смена окраски гласного звука связана с формой и объемом ротовой полости. Звуки «у», «ы» формируются и звучат более глубоко и далеко, чем остальные гласные. Однако названные фонемы устойчиво звучат в любых словах, они не искажаются, в отличие от других гласных, таких как «а», «е», «и», «о». Большой «пестротой» в пении обладает гласная «а»: у разных людей, различных словах, произнесении «а» большое число вариантов.

Гласных в русском языке десять: шесть из них простые – «и», «э», «а», «о», «у», «ы», четыре сложные – «я» (йа), «ё» (йо), «ю» (йу), «е» (йэ). При пении сложно интонируемый гласный первый звук «й» произносится коротко, зато последующий гласный тянется долго.

Правильная артикуляция гласных влияет на качество звучания, но и в пении гласные не всегда произносятся четко и ясно: ясность звучания гласной может зависеть от построения музыкальной фразы, в одних случаях

гласные звучат более ярко и определенно, в других – затушевано, редуцированно.

Гласные, распеваемые на несколько звуков, при переходе со звука на звук они как бы повторяются, звучат фонетически ясно и чисто. Следует обращать внимание на то, чтобы два гласных звука внутри слова, а так же на стыке слов произносились слитно; два гласных на стыке слова разделяются цезурой.

Произнесение согласных зависит от того, к какому типу они относятся: глухие, звонкие. На второе место после гласных можно поставить сонорные звуки: «м», «л», «н», «р», так как тоже могут тянуться и нередко употребляются на правах гласных. Звонкие согласные «б», «г», «в», «ж», «з», «д», образуются при участии голосовых складок и ротовых шумов, глухие «п», «к», «ф», «с», «т» и шипящие «х», «ц», «ч», «ш», «щ» образуются без участия голоса и состоят из одних шумов. Основное правило дикции в пении – быстрое и четкое формирование согласных и максимальная протяженность гласных, требуют мгновенной перестройки артикуляционных органов, для которой особенно важна полная свобода в движении языка, губ, нижней челюсти и мягкого нёба [50] .

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной главе осуществлен анализ методического обеспечения образовательного процесса при обучении вокалу. Рассматриваются авторские методические подходы к развитию певческого голоса. Излагаются содержание, ход и результаты опытно-поисковой работы.

2.1. Характеристика методического обеспечения процесса обучения вокалу

Дополнительное музыкальное образование, реализуемое в рамках обучения в детских музыкальных школах (ДМШ), детских школах искусств (ДШИ), творческих объединениях в условиях Домов творчества, центрах культуры и искусств, дворовых клубов, частных музыкальных студий и т.д., является неотъемлемой частью системы непрерывного художественного образования.

Содержание и методы работы с обучающимися на музыкальных занятиях в них строятся в соответствии с общепринятой возрастной периодизацией, на основе концептуального подхода, сформулированного Л. С. Выготским (1896 – 1934), выраженного в требовании формирования системы знаний и умений школьников, построения образовательного процесса в соответствии с зоной ближайшего и перспективного музыкального развития учащихся [14].

Этот концептуальный подход должен лежать в основе создания образовательных программ, не только единых, типовых, предназначенных для системы общего образования, но и для всех типов и видов учреждений дополнительного художественного образования.

Несмотря на право образовательных учреждений, самих педагогов дополнительного образования (в том числе педагогов вокала) свободно выбирать, в соответствии с имеющимися условиями, задачами художественно – образовательной деятельности, программное обеспечение, в том числе, создавать свои авторские программы, следует учитывать, что выбранные программы должны определять содержательную целостность построения процесса музыкального обучения, быть направленными на создание условий не только для приобретения конкретных навыков, но и для личностного развития (формирование основ музыкальной деятельности, музыкально – исполнительской культуры, художественно – творческой самореализации).

Для современного этапа развития музыкального образования в условиях дополнительного образования характерно наличие достаточно широкого спектра предложений, разработка практических и методических подходов обучения пению детей. Не «канули в лета» типовые программы по обучению вокалу, пению в вокальном, вокально – инструментальном ансамбле для ДМШ, ДШИ, изданные еще в конце советской эпохи, под грифом Министерства культуры, Министерства образования СССР. С наступлением эпохи перестройки и модернизации отечественной системы основного и дополнительного образования активизировались поиски новых содержательных подходов к музыкальному образованию школьников.

Наблюдается процесс обновления и усовершенствования традиционных программ и создание новых, соответствующих новым условиям, образовательным потребностям «потребителя». Это делает шире «поле выбора» для педагога – музыканта, педагога дополнительного образования, занимающегося певческим развитием детей.

В то же время ситуация свободы ставит определенные требования: четко представлять цели и задачи, условия работы, запросы обучающихся, свободно ориентироваться в содержании результата предлагаемых в информационном, образовательном поле программ и методов, пособий для

занятий вокалом, и определять перспективность занятий по данным программно – методическим материалам в конкретном ученическом коллективе..

Учебная программа по вокалу, обучению пению детей, также как и по другим дисциплинам, является документом, в котором рассматриваются цели и задачи, содержание работы по формированию знаний, умений и навыков (в нашем случае, в сфере вокального исполнительства), В них приводятся в определенной логике изложения структура, расположение учебного материала по годам обучения, рекомендуемый репертуар, формы контроля и оценки формируемых умений, перечень материального и дидактического обеспечения, требований по каждому периоду обучения.

Следуя рекомендациям избранной рабочей программы по обучению пению, педагог – вокалист организует свою деятельность в плане отбора практических методов работы, содержания репертуарного плана, целенаправленных методов обучения и форм деятельности.

Общая структура учебной программы выстраивается в соответствии с содержанием следующих структурных элементов:

1) Пояснительная записка, в которой рассматриваются цель, основные задачи, особенности реализации; формат: объем часов, их распределение по учебным видам деятельности, то есть учебный план;

2) собственно содержание занятий: тематический план, основные понятия, перечень знаний, умений и навыков, формируемых в ходе музыкально – образовательной деятельности, примерные репертуарные планы;

3) методические указания по контролю и оцениванию результатов работы: формы, виды контрольных мероприятий, критерии оценивания результатов музыкально – исполнительской деятельности.

Программа «Пение» Б.А. Сергеева.

Авторская программа Б.А. Сергеева применяется в классе сольного пения Царскосельский гимназии искусств им. А.А. Ахматовой [46].

Автор в данной программе обобщает свой многолетний опыт вокально – педагогической исследовательской деятельности, работы с юными певцами различных возрастных категорий и уровня развития музыкальных и певческих данных.

Наиболее важным ориентиром для деятельности каждого педагога – музыканта, работающего по данной программе, по мнению Е. С. Гороховской (профессора кафедры сольного пения Санкт – Петербургской консерватории им. Н. А. Римского – Корсакова, народной артистки РФ, лауреата Государственной премии РФ, солистки Мариинского театра), является положения о единстве вокального, художественного и музыкального развития обучающихся, о бережном отношении к голосу ребенка, необходимости постоянного наблюдения за певческим развитием детей.

В пояснительной записке указывается возраст обучающихся – 8 – 15 лет, ориентиры для ознакомления с данными поступающих (наличие певческого голоса, музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма, уровень общего развития, психологическая устойчивость, отсутствие речевых дефектов).

Обучение рассчитано на 6 лет, после окончания шестилетнего курса наиболее успешно проявившим себя ученикам предлагается обучение в 7 классе. Дополнительный год обучения предусмотрен для школьников, готовящихся к поступлению в музыкальные (средне – специальные, высшие) учебные заведения.

Учитывая особенности певческого развития мальчиков, наличие мутационного периода, предусматривается совмещение их занятий пением с обучением игре на музыкальных инструментах.

В качестве основных задач обучения пению Б. А. Сергеев выдвигает:

- воспитание осознанного, творческого отношения к музыкальному , вокальному искусству;

- формирование устойчивых вокальных навыков в сочетании с элементами исполнительского мастерства;

- освоение музыкального репертуара разных стилей, жанров;

- формирование умений анализировать и выбирать средства музыкальной выразительности, помогающих донести до слушателя содержание музыкального произведения;

- воспитание певческого голоса в благоприятной для развития среде, способствующей правильному певческому развитию, сохранению здоровью голосового аппарата;

- осуществление тесной взаимосвязи с занятиями по предметам историко-теоретического цикла, хору, ансамблевому музицированию, музыкальному инструменту;

- развитие вокального слуха навыков музыкального интонирования, внимания, памяти, и т. д. в процессе работы над творческими заданиями;

- развитие навыков самостоятельной работы с нотными и литературными тестами, совершенствование исполнительских певческих навыков;

- воспитание музыкально – образного мышления.

В своей программе Б.А. Сергеев подробно излагает программные требования по каждому году обучения: чему должны научиться (перечень умений и навыков), на каком певческом репертуаре, форма и содержание контрольных мероприятий.

Следует отметить в качестве большого положительного момента то, что в данной программе прослеживается четкая взаимосвязь сольного и ансамблевого пения. Автор подробно расписывает учебно – педагогические задачи по работе с вокальным ансамблем с 3 по 7 годы обучения пению: задачи, требования и репертуар по годам обучения.

Наконец, в качестве еще одного достоинства этой программы можно отметить наличие облегченного варианта программы «пения» (приведено в приложении) с сокращенным объемом требований, упрощенным по объему и степени трудности репертуаром. Он рекомендован для обучающихся с небольшим, низким уровнем певческого развития, с особенностями психического и физиологического развития. В облегченном варианте также подробно освещены требования, репертуар, задачи певческого развития на каждом году обучения.

Следует заметить, что подобный двухвариантный подход к разработке обучению вокалу желательно использовать и при создании программ по эстраднему вокалу, эстраднему ансамблю.

Методические подходы к обучению пению

Вокальная методика М. И. Глинки

М.И. Глинку по праву можно включить в число родоначальников не только русской классической музыки, но и создателей русской школы пения. Его методы, принципы отражены в его высказываниях, методических советах, собственном вокальном исполнении. Сохранилось много восторженных отзывов современников об авторском исполнении романсов, фрагментов из опер. Так, А.Н. Серов вспоминал: «Могуче-гениальный, как творец музыки, он был столько же гениален и в исполнении вокальном. Тайною: с первых звуков переселить слушателя в ту особенную атмосферу... в то особенное настроение духа, которое вызывается поэтическим смыслом пьесы, и держать слушателя под магнетическим обаянием от первого звука до последнего – этою магией Глинка обладал в высшей степени» [4,с 22].

А.П. Керн дополнял «Когда он, бывало, пел эти романсы, то брал так сильно за душу, что делал с нами, что хотел; мы и плакали и смеялись по воле его» [5,с 14].

При этом следует заметить, что вокальные данные композитора были довольно средними - голос без особой силы, с ограниченным

диапазоном, без особой красоты тембра. Но умением владеть своим голосом М.И. Глинка обладал в совершенстве: пение было наполнено глубоким смыслом, богатством и силой чувств, редким сочетанием исключительной музыкальности и вокального мастерства.

Еще во время первых поездок в Италию Михаил Иванович много сил потратил на овладение искусством управления голосом и сочинение для него. Он слышал известных итальянских певцов, посещал уроки лучших педагогов вокала. Но скоро итальянское бельканто с его колоратурами и внешними эффектами, демонстрацией голоса в ущерб художественному смыслу стало противоречить музыкальным принципам композитора.

Вокальное исполнение по мнению М.И. Глинки, должно быть полностью подчинено правдивости выражения художественного замысла. Он был против внешних вокальных эффектов, которые не оправданы художественным содержанием. Ратовал за единство чувства и формы, гармоничное дополнение эмоциональной стихии музыки, осмысленностью поэтического образа. От учеников – певцов М. И. Глинка требовал неразрывной связи слова и музыки, декламационной выразительности, артистичности исполнения [1].

Вокально – педагогической деятельностью М.И. Глинка занимался на протяжении 30 лет. В списке его учеников – более 40 человек. Постепенно композитор выработал свою «методу» обучения пению, которая зафиксирована в его «Упражнениях», «Школе пения», этюдах и вокализах.

В «Школе пения» написанной М. Глинкой (1856 год) представлены вокальные упражнения, направленные на укрепление голоса, выработку его подвижности, выравнивание тембра, расширение диапазона.

В основу этих распеваний положен **концентрический метод**. М. И. Глинка комментировал этот метод следующим образом: сначала надо совершенствовать натуральные ноты (то есть удобные, так называемые «примарные тона», «примарные зоны»). Постепенно следует

совершенствовать их, затем довести до возможного совершенства остальные звуки.

В современной педагогике, используется именно этот принцип, развития детского голоса, начиная с примарной зоны и постепенного расширения границ диапазона.

Подобная стратегия позволяет, начиная в 1-м классе с диапазона ми¹ – си¹, к 4-5-му классу достичь диапазона ля – фа².

Следует отметить в концентрическом методе М. Глинки еще один методический акцент:

- первое упражнение – это выдержанные звуки гаммы;
- второе – мягкое, «обволакивающее» опевание каждого тона;
- третье – легатное исполнение терции;
- четвертое – заполнение терцового хода мелкими проходящими длительностями;
- пятое – ход на кварту;
- шестое – заполнение мелкими длительностями теперь уже квартового хода.

При этом концентричный метод используется на каждом занятии и приводит к все более и более расширяющемуся интервальному диапазону каждого следующего упражнения. Голосовые связки подчиняются действию единых «мышечных законов».

Так же, М. И. Глинка рекомендовал разучивание текста (пассажей) с медленного темпа, постепенно ускоряя темп исполнения.

Все упражнения «Школы» М. Глинка рекомендовал вокализировать на округлом «А», *legato*, без аккомпанемента, при естественном, не громком звучании с предельной концентрацией внимания. При этом важно следить за ровностью вокальной линии в динамическом, и в тембральном отношении. Обратит внимание на то, что от упражнения к упражнению постепенно происходит расширение интервалов, усложнение задач.

М. Глинка придавал большое значение развитию навыков пения трели, при которой голос становится более подвижным, легким, интонационно и ритмически точным. Кроме того, эти упражнения помогают раскрепощению гортани, снятию мышечных напряжений.

Особенное внимание он обращал на упражнение:



В нем переменное чередование ударений то на нижней, то на верхней ноте трели способствует их уравниванию в тембре, и в способе извлечения [1].

Большинство вокальных упражнений Глинки строится по принципу постепенного движения и опевания ступеней в мажорном звукоряде. Хотя «Школа пения» М. И. Глинки предназначена в большей степени для взрослых певцов, упражнения могут с успехом применяться и в работе с детьми - как в индивидуальных, так и в ансамблевых, хоровых занятиях.

Вокальная методика Сета Риггса

Сет Риггс является одним из самых популярных современных педагогов - вокалистов в мире. Он одинаково успешно работает как с поп-звездами, так и с лауреатами конкурса Метрополитен Опера. Его книга "Как стать звездой" является настольным бестселлером среди работ, посвященных проблемам развития певческого голоса.

Секрет школы пения С. Риггса заключается в методе, который называется "пение в речевой позиции" (когда гортань находится в таком положении, как и во время речи). Это позволяет при пении пользоваться голосом так же легко и комфортно, как это делается во время речи. При этом, по мнению С. Риггса, тембр и озвучивание слов всегда будут естественными.

Пение в речевой позиции – это естественный способ, при котором голос работает без усилий. При этом мышцы, лежащие вне гортани, не

вмешиваются в звукообразование. При свободном, естественном процессе появления звука, освобождается и артикуляция, в результате чего слова пропеваются легко и внятно. При расслабленной и стабильной гортани резонатор остается стабильным. Это позволяет голосу достичь соответствующего баланса верхних, средних и нижних гармонических составляющих, вне зависимости от диапазона. Мастер предлагает достигать баланса при помощи специальных упражнений.

Примеры упражнений для распевания по системе Сета Риггса [45] :

Упражнение № 1. Расположить кончики пальцев на щеках так, чтобы они поддерживали лежащую вокруг губ кожу. При этом зубы соединяются, но мышцы остаются расслабленными, для их движения не нужно много воздуха. На звук "М" надо позволить своим губам вибрировать как можно свободнее и равномернее, так, чтобы казалось, что всю работу делает воздух. При этом необходимо расслабить губы, все мышцы лица и горла. Обратит внимание на то, что, чем медленнее будет скорость вибрации губ, тем лучше. Следить за тем, чтобы губы на протяжении всего времени выполнения упражнения оставались свободными и расслабленными, а звук слитным. Автор рекомендует выполнять это упражнение, ни в коем случае не допуская прерывистости звучания[45, 17 с.]:



(Пассаж губами)
Первая нота упражнения:

Сопрано Альт Тенор Бас

Упражнение № 2. Упражнение нацелено на правильную выработку исполнения трели. Причем, при выполнении трели языком, язык должен легким, слегка колебаться. В качестве музыкального материала используется тот же, что в упражнении № 1. При переходе к головному регистру необходимо следить за ровностью звукового потока.



Упражнение № 3. Используется пение на звукосочетание "нэй". С. Риггс акцентирует обязательность не допускания при пении носового призвука. Для этого следует не утрировать звук "эн", не допускать также грудного звучания:



Рис. 3

Упражнение № 4. Выработка правильного ощущения гортани. Упражнение исполняется на ту же мелодию. Упражнение поется на звукосочетание "мам", не допуская перехода на "мем", так как это станет сигналом подъема гортани..



При внимательном изучении методики Сета Риггса можно отметить определенную близость его методики с итальянской школой пения. Прежде всего, она наблюдается в пении на мягкой атаке.

Также Сет Риггс в своей методике поддерживает соблюдение высокой певческой позиции при работе над постановкой голоса эстрадных певцов. Такое пение характерно для классических певцов, начинающим петь

эстрадный репертуар. В классической манере певец даже звук направляет вперед, и это важно для управления процессом пения. Не все педагогические практики поддерживают методику С. Риггса. Некоторые из них достаточно жестко критикуют ее, другие – принимают ее лишь частично, используя отдельные упражнения. Как считает И.П. Ульева, выражая свое критическое отношение к данной методе, незнание Сетом Риггсом классической школы проявляется: в его мнении о положении гортани; стремлении заменить классическую школу «пением в речевой позиции». Конечно, современные педагоги – вокалисты стараются брать из методики С Риггса лучшее для развития и обогащения голосовых возможностей, например, требование пения в мягкой атаке, соблюдение естественного ровного звучания и т.д. .

«Вокальная практика» Н. Б. Гонтаренко

Гонтаренко Надежда Борисовна – руководитель детской вокальной студии (г. Севастополь) обобщая многолетний педагогический опыт работы, попыталась разработать методы быстрого формирования певческого голоса через его открытие, освобождение, естественное развитие певческих навыков.

Разработанные ею методы не всегда совладают с традиционными подходами:

- пение лежа;
- использование беззвучных упражнений;
- вокальная гимнастика, соединенная с релаксацией.

Н. Б. Гонтаренко предлагает следующие ориентиры для педагога – вокалиста:

- построение вокальной работы с учетом анатомно – физиологических данных учащихся, физиологических особенностей органов голосообразования;
- не использовать метод «подражания педагогу» по причине индивидуальных особенностей и певческой возможности каждого;

- подобрать для каждого учащегося определенный тип дыхания, способ звукоизвлечения;

- данные педагогической практики автора подтверждают правильность утверждения итальянского педагога Генрикса Панофки (1807 – 1887), что необходимо иметь столько методик, сколько учеников учится пению.

- при определении механизма осуществления вдоха, автор отрицает универсальность вдоха через нос, так как если носовые щели узкие, то заполнение дыханием затруднено. Поэтому она рекомендует комбинирование вдоха (ртом и носом) [15]: входящее дыхание, начиная носом и добирая ртом [15]. Хотя подобный способ следует варьировать в зависимости от вокальных задач, характера музыкального произведения.

Важным компонентом на начальном этапе вокального обучения Н. Б. Гонтаренко является воспитание физического самосознания певческого процесса. С этой целью она обращает внимание на роль беззвучных упражнений, использование приемов на релаксацию (автор приводит различные упражнения на релаксацию, наработку ощущений) для снятия мышечных напряжений.

В своей методике обучения вокалу Н. Б. Гонтаренко описывает варианты упражнений для выработки:

- навыков дыхания через нос, работы мышц – «вдыхателей», регулирующих навык дыхания,

Представляет интерес комплекс упражнений на освобождение мышц звукового канала:

- внутриглоточной свободы;
- мягкого неба; релаксация челюсти;
- исправление недостатков работы нижней челюсти;
- исправление недостатков в работе губ.

Предложены упражнения:

- для формирования резонирования в «маске»;
- для расширения певческого диапазона.

Также автор представляет упражнения на: достижение звучания в высокой певческой позиции, формирование певческой опоры.

В своей методике автор особое внимание уделяет вопросам гигиены певческого голоса, определению необходимых валеологических знаний, разработке полезных для звучности голоса упражнений, способов оздоровления, решения голосовых проблем.

Методический подход Н.А. Ирецкой

Наталья Александровна Ирецкая, профессор Санкт – Петербургской консерватории, определяя свои методические ориентиры, уделяет внимание:

- выработке певческого «тона», в котором тембр характеризуется чистотой звука, без призвуков тремоляции. В основе достижения этого лежит чистая и четкая атака звука в среднем регистре;
- одинаковой силе звучания во всех регистрах;
- выработке певучести, при которой даже паузы не разрывают, а связывают фразы;
- выработке легато на глубоком дыхании;
- сохранению ощущения вокального вдоха;
- гимнастике певческого дыхания, зевка, свободе и подвижности корня языка [15]

Методический опыт работы Е. А. Лавровской

В своей работе профессор Московской консерватории Елизавета Андреевна Лавровская ориентировалась на следующие методические принципы, установки:

- индивидуальный подход к каждому ученику;
- развитие и фиксацию дыхательных ощущений, характеризующих правильность певческого голосообразования;
- использование беззвуковых упражнений;
- формирование певческой атаки без «подъездов»;

- использование приема беззвучной артикуляции;
- воздействие на ровность певческого звучания через регуляцию дыхательного потока [15].

Методический подход к воспитанию певцов И. И. Плешакова

Методика вокального обучения И. И. Плешакова строилась на основе:

- воспитания мышечно – слуховых представлений, ощущений;
- формирования гласных в высокой певческой позиции;
- опоры на дыхание;
- формирования с помощью упражнений однородности звучания;
- задержке дыхания в певческом положении, создание подсвязачного давления («пой на себя»), пение на задержанном дыхании, а не выдавливание ощущения «опоры»;
- пения на легком полужевке при взятии дыхания при свободной челюсти;
- высокой певческой позиции, начиная с «о» к «а», с переходом на «у»;
- сочетания мягкой атаки с высокой певческой позицией и ощущением «купола» на эластичной опоре;
- прикрытии звука; выработки переходных звуков и звуков верхнего регистра с помощью формы ротоглоточного рупора [15].

2.2 Содержание и результаты опытно-поисковой работы

Опытно – поисковая работа по апробированию методики работы с детским голосом на начальном этапе обучения эстраднему вокалу детей младшего школьного возраста проводилась в условиях образовательного процесса вокально – хореографической студии «Счастливый день» на базе Центра Культуры и Искусств «Верх – Исетский» город Екатеринбург.

Опытная работа осуществлялась в течении 2015 – 2016 учебного года. В ней принимали участие 15 детей младшего школьного возраста от 7 до 10 лет.

Вокально – хореографическая студия была основана в 2014 году, при наборе в студию главным критерием было желание детей обучаться эстраднему пению. Опытно – поисковая работа состояла из трех этапов: подготовительного – констатирующего, обучающего и итогового.

В течении подготовительно – констатирующего этапа было проведено : изучение информационных источников по определению сущности понятий «методика», «методы» музыкального образования; анализ методик вокального обучения; определены критерии фиксации уровня вокального развития младших школьников.

Для того чтобы определить содержание и методы постановки голоса, подготовки детей к концертным выступлениям, которые определены администрацией студии как обязательное условие работы коллектива, на констатирующем этапе осуществлялось выявление исходного уровня певческого развития участников эстрадного коллектива.

В качестве основных критериев определения уровня вокальной подготовки младших школьников были избраны основные вокальные направления:

- певческая установка;
- певческое дыхание;

- звукообразование;
- певческая артикуляция;
- чистота интонирования;
- эмоциональность исполнения.

Результаты диагностики рассматривались служили основанием для выявления уровня развития певческих навыков. Показатели критериев легли в основу выявления трех уровней: высокого, среднего и низкого.

Диагностирование осуществлялось в ходе выполнения специальных диагностических заданий:

- пение любимых, знакомых песен;
- проговаривание текстов, скороговорок;
- чтение стихов (на выразительность подачи стихотворного текста);
- пение вокальных упражнений, дикционных упражнений;
- выполнение заданий для проверки чувства ритма, музыкального слуха (звуковысотного, тембрового, гармонического).

Примеры заданий:

1. Исполнить знакомую песню для друзей, любимой мамы, со сцены для слушателей, со сцены как при записи телевизионного шоу. Внимание обращалось на :

- выразительность, эмоциональность исполнения;
- адекватность выразительных средств художественному образу музыкального произведения;
- чистоту интонирования;
- свободу певческого аппарата;
- качество дикции.

2. Прочитать стихотворение (выразительность чтения, свобода пластики, наличие проблем в дикции)

3. Прочесть скороговорки с постепенным ускорением темпа (например «От топота копыт пыль по полю летит», «Шла Саша по шоссе и сосала

сушке», «Бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка бела губа была тупа»); (выявления проблем в дикции, артикуляции).

4. Произнести разнообразные упражнения из артикуляционной, дикционной разминки: «бри – бро- бра», «птка – птке- птку», «пкта-пктэ-кпти-ткпто-кпту», «три – тро – тру», «зжу – зже – зжа» и т. д.

5. Прочитать с выражением любимое стихотворение.

6. Пропеть свое имя или приветствие на звуках мажорного трезвучия вниз: «Здравствуйте», «раз – два- три», «Катенька» и т. д. (проверка интонации, определение примарных звуков, певческого диапазона)

7. Спеть упражнение для проверки протяженности фонациального вдоха (можно знакомую мелодию песни, например, « как у наших у ворот, муха песенки поет», «во поле березка стояла») и чистоту интонации.

По результатам выполнения задания определялся уровень певческой подготовки детей.

Высокий уровень характеризовался: свободой певческого аппарата; наличием мягкой атаки звука; уверенным, ровным звучанием в определенном регистре (головном, грудном); наличием выразительной мимики, пластики; широким певческим диапазоном; чистой интонирования мелодии песни, упражнения; четкостью артикуляции, дикции, умением четко произносить согласные и плавно пропевать гласные; дыханием (нижнереберным, комбинированным), без признаков ключичного; выразительностью эмоциональностью исполнения, адекватностью проявления эмоций с помощью невербальных средств художественному образу произведения.

Средний уровень проявлялся: в общей свободе аппарата с незначительными отклонениями (зависящими в большей степени от стеснительности, смущения) или, наоборот, отдельными проявлениями излишней расторможенности (от излишней старательности); в наличии мягкой атаки звука, или проявлении других видов атаки вследствие болезненного состояния (придыхание), излишней взволнованности (твердая атака); в отсутствии микста, но в общем достаточно ровном звучании в

чистых регистрах с отдельными неточностями; в диапазоне, ограниченном 5 – 6 звуками; в основном интонационно чистом исполнении музыкального материала с отдельными недочетами, неточностями; в наличии в артикуляции, дикции незначительных погрешностей; в фоноционном выдохе объемом на протяжении непродолжительной фразы ; в эмоциональной передаче художественного образа, но не везде на протяжении всего произведения; в неполном владении невербальными средствами передачи художественного образа.

Низкому уровню соответствовали: проявление несвободы в певческом аппарате, наличие зажимов в корпусе, руках; мышечная вялость, аморфность; затруднения во владении мягкой атакой (наличие придыхательной, преобладание твердой атаки); ограниченный диапазон, узкая примарная зона (в основном, в нижнем регистре); интонационные неточности в исполнении песни, упражнений; ограниченный объем фонационного выдоха, затруднения в пропевании небольшой по объему фразы (не одном дыхании); дикционные дефекты, затруднения в пропевании гласных; невыразительность исполнения или, наоборот, излишняя «показная» эмоциональность, граничащая с «кривлянием»; неадекватность передачи художественного образа в движении, мимике.

Результаты исходной диагностики представлены в таблице №1.

Таблица № 1.

Результаты диагностирования начального уровня певческого развития детей.

№п/п	И.Ф.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.	Алиса К.			+
2.	Софья П.		+	
3.	Анна Г.	+		
4.	Яна Г.	+		

5.	Женя В.	+		
6.	Полина Ч.	+		
7.	Аня К.	+		
8.	Кристина А.		+	
9.	Лолита К.	+		
10.	Карина М.		+	
11.	Анастасия К.	+		
12.	Дарья Д.	+		
13.	Милена З.		+	
14.	Полина К.	+		
15.	Дарья Ш.	+		
Итоги в %		10 уч-ся (67%)	4 уч-ся (26%)	1 уч-ся (7%)

Данные приведенные в таблице свидетельствуют о том, что в начале вокальной работы с младшими школьниками, участниками детской вокально – хореографической студии «Счастливый день» лишь 7 % продемонстрировали высокий уровень певческого развития; 26 % - средний уровень; 67 % - низкий уровень.

Так как уровни вокального развития в большей степени свидетельствуют о недостаточности развития вокальных навыков у детей, индивидуальных проявлений по всем критериям, встала задача подбора содержания, методов и приемов вокальной работы на основе учета особенностей развития всех вокальных навыков и в основном отсутствия у детей опыта певческой деятельности.

При выборе методики работы на начальном этапе обучения эстраднему вокалу было решено не ограничиваться отдельным (одним) методическим подходом к развитию певческого голоса (например, методикой С. Риггса и др.), а подходить вариативно к каждому ребенку индивидуально: для одного больше подходят игровые упражнения, для другого – элементы методики Сета Риггса, для третьего – элементы академического подхода, более традиционно используемые в массовой практике вокального воспитания методы (концентрический метод), элементы

фонопедического метода. Следует отметить, что принцип концентрического метода – постепенное развитие певческого диапазона от примарного тона учитывался при использовании различных методических подходов. Кроме того, на занятиях использовался комплекс приемов, включавший использование упражнений из разных методик. Упражнения варьировались в зависимости от индивидуальных особенностей музыкального и певческого развития, задач при освоении музыкального материала. Вариативный комплекс так же применялся как в процессе индивидуальных занятий, так и групповых занятий ансамбля.

Обучающий этап опытно – поисковой работы включал апробирование обозначенного комплекса упражнений, приемов, методов работы, а также подхода к выбору репертуара, продуктивного не только с точки зрения формирования вокальных навыков, но и учета музыкальных интересов самих учащихся.

Также методика вокального обучения была построена с учетом таких общедидактических методов как:

- объяснительно – иллюстративный: каждое упражнение сопровождалось не только показом правильного вокального исполнения, но и объяснением того, что надо сделать, чтобы достичь желаемого результата;

- наглядный: наглядность использовалась как слуховая (прослушивание вариантов исполнения), так и зрительная (использование рисунков, показов педагога, обучающегося, демонстрация аудио, видео материалов – фрагментов выступления);

- практический: активное применение различных упражнений, этюдов на развитие отдельных элементов вокальной техники, пластики, выразительности, артистизма;

- проблемный: при анализе исполнения совместными усилиями выявлялись проблемные, трудные места в произведении, недостатки в исполнении, определялись возможные пути их преодоления (что надо

сделать, чтобы спеть интонационно правильно, дикционно внятно, выразительно и т. д.);

- частично – поисковый: ребята подключались к самостоятельному поиску песен, вариантов их исполнения другими исполнителями (к этому подключались и их родители), сравнительному анализу интерпретаций, разработке своей исполнительской концепции (своей трактовки передачи, воплощения художественных образов), подбору выразительной пластики, танцевальных движений, созданию эскизов концертного номера (костюм, воображаемое оформление сцены и т. д.)

Для формирования вокальных навыков были использованы следующие упражнения и приемы работы:

1. Упражнения на формирование навыков певческого дыхания:

- **«Огнедув»** Ребятам предлагалось набрать в лёгкие воздух и затем раздуть воображаемый огонь примерно, потратив на это около одной минуты. Раздувать нужно сильно. Но приходилось следить, чтобы у детей не начинала кружиться голова.

- **«Собачка»** Встать перед зеркалом, и, высунув язык, подражая собаке, вдыхать и выдыхать с максимально возможной скоростью. Упражнение повторялось пять раз.

- **«Комплексное дыхание»** Это достаточно сложное упражнение. Вдох осуществлялся животом при счете до 5. Живот при этом должен был надуваться «мячиком». Затем, не выдыхая, стоит вдохнуть грудью, но при этом не следить за тем, чтобы не поднимались плечи. Затем следовала задержка дыхания при счете до четырех и осуществлялся медленный выдох в обратной последовательности.

- Предлагалось лечь животом на любую жёсткую поверхность (в аудитории имеются специальные гимнастические коврики) и сцепить руки за головой. Производиться вдох животом, в результате чего появлялась возможность оторвать торс от пола. Данное упражнение представляло

определенную сложность для детей за счёт того, что в нем задействованы спинные мышцы. При ощущении дискомфорта упражнение прекращалось.

- Одним из существенных недостатков дыхания является неравномерность выдоха. При этом голос звучит неровно, толчками, дрожит и качается. Тренировка ровного выдоха была направлена на выработку ровного звучания голоса. После предварительного выдоха делался резкий вдох носом, посылая воздух в область живота. Со звуком ТЦ-Ц-Ц... происходил медленный выдох воздуха сквозь сомкнутые зубы. Чтобы воздушный столб был равномерным и не качался, необходимо было обращать внимание на то, чтобы после вдоха мышцы живота (пресс) оставались напряженными, а сам живот круглым, как мячик до полного выхода воздуха.

2. Упражнения на артикуляцию, четкость дикции:

- Разработка мягкого неба:

1) «Пасть льва» – необходимо было произвести полный зевок с закрытым ртом.

2) «Маляр» – расслабленным языком в виде лопатки предлагалось достать до мягкого неба и затем вернуться к верхним альвеолам (основание нижних и верхних зубов).

3) Для формирования внутриглоточной артикуляции полезным было использование упражнения на произнесение гласных звуков с позевыванием.

4) С удовольствием ребята выполняли упражнение на имитацию полоскания горла.

- Разработка нижней челюсти, освобождение нижней челюсти через переход от активного к расслабленному состоянию:

1) «Противостояние» – предлагалось попробовать нижней челюстью давить вниз, а кулачками сопротивляться, давя ими снизу на челюсть. При этом рот должен был быть слегка приоткрытым.

2) Аккуратно выполнялись движения челюстью вперед – назад, вниз до максимальной точки, круговые (приходилось контролировать, чтобы не допустить чрезмерности в выполнении упражнения).

- Разработка щёк:

1) «Полоскание» – надо было представить полоскание утром рта после чистки зубов, производя надувание и втягивание обеих щек попеременно и одновременно.

2) «Шарик» – следовало было перегонять воздух из одной щеки в другую, затем под верхнюю губу и под нижнюю, как бы тщательно полоща всю полость рта поочередно.

3) «Шарик-2» – напрягаем губы и щёки, пытаемся преодолеть их сопротивление и вытолкнуть шарик – воздух из полости рта наружу (после упражнения в губах должно быть легкое покалывание).

4) «Рыбка» – при выполнении упражнения надо было втянуть щёки в ротовую полость, нижняя челюсть при этом оставалась опущенной, губы собраны (как рыбий рот), работать, смыкая и размыкая их.

- Разработка губ(активизация):

1) «Улыбка – хоботок» – при сомкнутых зубах следовало улыбнуться с напряжением, обнажив зубы, затем с напряжением вытянуть губы вперед трубочкой. Удерживать на счет 10 (можно меньше, в зависимости от возможностей обучающегося).

2) «Хоботок» – необходимо было выполнять движения губами вверх, вниз, в стороны, круговые. При этом зубы оставались сомкнутыми.

3) «Скольжение» – следовало пожевать верхнюю и нижнюю губу. Рот оставался приоткрытым, губы ребята пробовали как бы натянуть на зубы, затем растянуть в улыбке.

4) «Кролик» – ребята представляли себя в образе кролика, у которого верхняя губа подтянута кверху, обнажая верхние зубы, затем нижняя – вниз, обнажая нижние зубы. Надо было представить, что губу «тянут» за невидимые ниточки.

5) «Лошадка» – представляли себя в образе лошадок, которые фыркают то от удовольствия, то от удивления, то от возмущения.

6) «Бублик» – следовало представить губы в виде хоботка, затем округлить губы (зубы сомкнуты), чтобы были видны зубы. Удерживать до от 5 до 10 секунд.

- Активизация и освобождение языка:

1) «Вертушка» – совершались вращательные движения языком по кругу между челюстями и губами с задержкой и уколом языком то в правую щеку, то в левую (челюсти неподвижны).

2) «Печем пироги»:

а) «Месим тесто» – сначала надо было «замесить тесто», размяв язык зубами.

б) «Лепим пирог» – затем - хлопнуть губами по языку.

в) «Остужаем пирог» – потом - подуть на кончик языка, находящийся в распластанном положении на нижней губе.

3) «Лопаточка-иглолочка» – следовало попытаться языком тянуться «иглолочкой» до противоположной стены, затем положить «лопаточкой» на нижнюю губу, т.е. расслабить – все выдерживать на счет от 5 до 10.

4) «Качели» – ребята пробовали дотянуться кончиком языка до носа и до подбородка, чередуя напряжение с расслаблением.

5) «Трубочка» – дети складывали язык трубочкой, затем выдвигали его вперед-назад, затем выдували в трубочку воздух.

6) «Спираль» – требовалось поворачивать язык то на один бок, то на другой.

7) «Чашечка» – представляли на кончике языка маленькую чашечку, пытались кончик языка поднять, слегка приподнять края языка, сначала вынести «чашечку-язык» перед губами, затем внести в середину рта. Подуть на кончик носа.

8) «Горка» – обращалось внимание на то, что кончик языка находится у основания нижних зубов, середина его поднята к небу и выгнута дугой, прикасаясь к верхним зубам. Рот приоткрыт, челюсть неподвижна.

9) «Внутренний крестик» – пытались представить как кончиком языка нарисовать внутри ротовой полости крестик: движения к верхним альвеолам и к нижним, затем уколы в правую и левую щеку. Не размазываться, все делать точно и четко.

10) «Наружный крестик» – те же движения, но кончик языка движется к верхней губе, затем к нижней, в правый уголок губ и в левый. Движения точные и чистые.

11) «Зонтик» – необходимо было представить как внутри ротовой полости открывается зонтик: кончик языка поднимается вверх к небу, удерживать, затем расслабить.

12) «Прилипала» – надо было как бы «присосать» широкий язык к небу, затем, не отрывая языка, открывать и закрывать рот. Закончить щелканьем языка.

13) «Болтушка» – « бла-бла-бла» - расслабленным языком следовало выполнять колеблющие движения верхней губой.

14) «Лошадка» – пробовали пощелкать кончиком языка, как цокают лошадки. Рот приоткрыт, кончик языка не вытянут и не заострен. Приходилось следить, чтобы он не подворачивался внутрь, а нижняя челюсть оставалась неподвижной.

15) «Барабан» – пробовали языком упираться в верхние зубы, рот оставался приоткрытым, при этом многократно и отчетливо произносили Д-Д-Д, затем ТД -ТД-ТД.

16) «Комарик» –представляя себя в роли маленького комарика, язык поднимали за верхние зубы, длительно произнося при этом звук 3-3-3-3.

17) «Моторчик» – во время длительного произнесения звука Д-Д-Д или 3-3-3 прямым указательным пальцем необходимо было производить частые колебательные движения из стороны в сторону под языком.

18) «Ослик» –при положении языка в упоре кончиком на нижние основания зубов, пытались с силой произносить звукосочетание «ИЕ».

19) «Поймаем звук Л» – во время произнесения звука «А» широкий кончик языка следовало закусить зубами. При постепенном ускорении темпа был слышен звук «Л».

3.Упражнения на правильность звукообразования:

- Осуществлялось пение закрытым ртом на заданной высоте на звук «М». Звук должен был направляться в «маску лица», ощутив вибрацию и щекотание губ. Звук направляется к передним стенкам зубов, тянется ровно и долго, без толчков.

- Пение на заданной высоте разных гласных (а, э, и, о, у). Обращалось внимание детей на то, что звук должен тянуться ровно, без толчков, на округление всех гласных, на единую манеру исполнения их, пение без напряжения.

- К тем же гласным добавлялись согласные, которые помогали активизировать работу артикуляционного аппарата. Добивались чёткого, быстрого и естественного их исполнения, Упражнение пелось на одном звуке, легко и бодро, по полутонам вверх и вниз в диапазоне голоса.

- «Морская раковина» - пение с приставленной у уху ладонью. Слегка выгнутая ладонь с прижатыми друг к другу пальцами изображала подобие раковины, которая ловит вибрации. Это положение помогало детям лучше услышать себя. Вибрационное чувство играет большую роль в образовании и восприятии певческого звука.

- «Саксофон» (по Т.В. Охомуш). После знакомства детей со звучанием саксофона предлагалось пропеть любую мелодию на звук «у», затем повторить ее , как бы исполняя на саксофоне (прикрыв рот ладошками, как коробочкой) Это упражнение помогало не только расширить у детей представления о тембровых возможностях разнообразии своего голоса, но и помогало ощутить вибрацию верхних резонаторов.

- «Колокол» (по К.В. Тарасовой) Ребята пропевали на одном звуке междометие «Бом!.. Бом!..», долго протягивая звук «м». Пение с закрытым ртом помогало ощутить вибрацию губ, а также направлять звук в верхний резонатор.

4. Этюды, задания на развитие эмоциональности:

- «Поссорились – помирились» Два ребенка изображали сначала поссорившихся детей. Выразительные движения: двое детей, стоя спиной к друг другу, притопывали одной ногой, от возмущения руки располагались или на поясе, или были сжаты в кулаки. Затем происходило примирение дети поворачивались лицом к друг другу и, улыбаясь, взявшись за руки, весело кружились в танце. В конце происходило обнимание или рукопожатие.

- «Джаз тела» (по Габриэле Рот) Танцующие вставали в круг. Звучала ритмичная музыка. Ведущий показывал порядок выполнения движений: сначала только движения головой и шеей в разные стороны, вперед и назад в разном ритме; затем в движение включались только плечи, то вместе, то попеременно, то вперед, то назад, то вверх, то вниз; затем – добавлялись движения рук в локтях, потом - в кистях; затем - движения бедрами, затем - коленями, и наконец, - ступнями. После следовало постепенно прибавлять каждое отработанное движение по порядку: голова + плечи + локти + кисти + бедра + колени + ступни. В конце упражнения надо постараться двигаться всеми этими частями тела одновременно.

- «Танец огня» Танцующие тесно сжимались в круг, руки поднимали вверх и постепенно в такт бодрой музыке опускали и поднимали руки, изображая язычки пламени. Костер ритмично покачивался то в одну, то в другую сторону, становился то выше (танец на цыпочках), то ниже (приседания и покачивания). Когда начинал дуть сильный ветер, костер распадался на маленькие искорки. Они свободно разлетались, кружились, соединялись друг с другом (все брались за руки) по две, три, четыре вместе. Искорки светятся радостью и добром – мимика, выражение глаз передают теплоту, радость от совместного действия.

- «Походка и настроении» Ведущий осуществлял примерный показ движений и просил изобразить с помощью движений то или иное настроение: "Покапаем, как мелкий и частый дождик, а теперь с неба падают тяжелые большие капли. Полетаем, как воробей, а теперь- как чайка, как орел. Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдем, как маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкрадемся, как кошка к птичке. Пощупаем кочки на болоте. Пройдемся задумчиво, как рассеянный человек. Побежим навстречу к маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее".

5. Формирование чистоты интонации:

- использование приема «мысленное пение»: данный прием тесно связан с формированием музыкально-слуховых представлений, способствует активизации слухового внимания. «Мысленное» пропевание применялось как в индивидуальной работе (начиная с небольших мелодических фрагментов), так и на занятиях с ансамблем, где использовалось; чередование пения всего ансамбля и мысленного пения, всего ансамбля и отдельных детей и т.д..

- при разучивании и отработывании вокального материала для пения с фонограммой обязательно использовалось пропевание без сопровождения;

- использование элементов пластического интонирования;

- при пении нисходящих мелодических оборотов использование контрастного (восходящего графического показа рукой) для преодоления стремления к понижению интонации, ее «утяжелению» при движении вниз;

- чистота интонирования во многом зависит от соответствия озвучиваемой мелодии примарной зоне звучания. Поэтому, если певческий материал написан в неудобной тональности, приходилось прибегать к транспонированию в удобную тональность (в том числе, и фонограмму).

Следует отметить, что на выработку такого важного навыка, как певческая установка, обращалось внимание при выполнении упражнений, и при исполнении песенного репертуара.

Работа над песней состояла из нескольких этапов:

1. Знакомство с произведением:

- его прослушивание, анализ поэтического текста;
- чтение текста выразительно с выделением ключевых слов;
- анализ музыкальных средств выразительности (мелодия, ритм), вокально - интонационных трудностей;
- сравнительный анализ нескольких интерпретаций, выстраивание своей исполнительской трактовки.

2. Технический разбор:

- интонационно – ритмическое освоение мелодии;
- выявление проблемных зон, их преодоление с помощью пропевания на слоги, гласные, ритмическое прохлопывания, проговаривания в ритме песни.

3. Соединение технического и художественного освоения произведения: работа над фразировкой, выразительностью интонации, драматургией, раскрытия художественного образа.

4. Пение без фонограммы. После полного освоения песни, уверенного исполнения её без сопровождения, переход к исполнению под фонограмму «минус» (фонограмма «плюс» использовалась только для отработки танцевальных движений).

5. Анализ (совместно с педагогом и другими участниками ансамбля), что получилось, над чем надо еще работать: анализ носит только конструктивный характер.

6. Отработка недочетов исполнения, постановки эстрадного номера.

7. Исполнение концертного номера перед аудиторией (концерт для родителей, участие в конкурсах, фестивалях)

8. Анализ выступления, выявление перспектив.

В ходе итогового этапа опытно – поисковой работы проводилось повторное диагностирование уровня развития вокальных навыков участников эстрадного ансамбля. Его результаты приведены в Таблице №2.

Результаты итогового диагностирования певческого развития детей

Таблица № 2

№п/п	И.Ф.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.	Алиса К.			+
2.	Софья П.		+	
3.	Анна Г.		+	
4.	Яна Г.		+	
5.	Женя В.	+		
6.	Полина Ч.	+		
7.	Аня К.		+	
8.	Кристина А.			+
9.	Лолита К.		+	
10.	Карина М.	+		
11.	Анастасия К.		+	
12.	Дарья Д.		+	
13.	Милена З.	+		
14.	Полин К.		+	
15.	Дарья Ш.		+	
Итоги в %		4 уч-ся (26,7 %)	9 уч-ся (60 %)	2 уч-ся (13,3 %)

Из приведенных в таблице данных видна положительная динамика в развитии певческих навыков участников вокально-хореографической студии:

- в ходе исходной диагностики были получены результаты, соответствующие высокому уровню у одного участника (7 %) , при итоговой диагностике показатели, соответствующие высокому уровню развития, продемонстрировали 2 ребенка (13,3%);

- средний уровень в начале опытно поисковой работы наблюдался у 4 детей (26%), в ходе итоговой диагностики – 9 детей (60%);

- значительно снизилось количество детей с низким уровнем развития певческих навыков – исходная диагностика - 10 (67%), итоговая диагностика – 4 (26,7%).

Сравнительный анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности использованного в ходе опытно-поискового этапа вариативного комплекса методов и приемов вокальной работы, составляющих основу методики работы на начальном этапе обучению вокалу, учитывающих уровень развития музыкальных и певческих возможностей, опыт музыкально-исполнительской деятельности, музыкальные интересы детей. Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пение является одним из самых доступных видов музыкальной деятельности. В настоящее время эстрадное пение является самым популярным видом детского вокального исполнительства. Подобная популяризация поддерживается в СМИ, в которых за последний год появилось множество развлекательных программ, рекламирующих эстрадное пение, привлекающих аудиторию (в том числе детскую) своей яркостью, спецэффектами, красочностью постановок эстрадных номеров. В то же время зачастую за яркой «мишурой» скрывается проблема профессионального подхода к правильному певческому воспитанию детей.

Посвятить себя работе с детьми, обучению детей эстраднему пению стремятся многие выпускники ИМХО профиля «Музыкальное образование», специализирующиеся в области вокального исполнительства. Но не все из них готовы к будущей самостоятельной педагогической деятельности в этом направлении: они недостаточно информированы о различных методических подходах к обучению эстраднему пению, имеют весьма ограниченный практический опыт работы с детьми в этой области. Это обозначило актуальность выполненного квалификационного исследования, целью которого было определено изучение особенностей, методики работы с детским голосом на начальном этапе обучению эстраднему вокалу.

Для того чтобы определить, специфику обучения эстраднему вокалу детей, были проанализированы источники в которых раскрывается сущность понятий «метод», «методы», выделение основных принципов, обозначена классификация методов осуществления музыкально – образовательной деятельности.

Понятие «методика музыкального образования» можно трактовать как совокупность методов, способов, целенаправленного проведения работы по музыкальному воспитанию, обучению в соответствии с установленными в

теории и практике музыкального образования требованиями, принципами обучения. В качестве основных принципов лежащих в основе методики музыкального образования выделены: принцип единства воспитания, обучения и развития школьников, принцип научности, принцип валеологического подхода к процессу музыкального воспитания, принцип организации музыкального обучения и воспитания в соответствии с возрастными особенностями школьников, принцип непрерывности, взаимосвязи и приемственности музыкального образования, принцип дифференцированного, личностного ориентированного обучения, принцип эмоционального и сознательного, принцип единства художественного и технического, принцип единства развития ладового, ритмического чувства и чувства формы, принцип интонационного, жанрового и стилевого подходов.

В качестве основной функции методик музыкального образования в ходе анализа информационных источников были выделены: организационная; информационная; интеграционная; контролирующая функции.

Для более глубокого понимания сущности методики были проанализированы различные классификации методов обучения : по источнику знаний; по назначению; по типу познавательной деятельности; по дидактическим целям; по способам стимулирования и мотивационной деятельности; контроля, самоконтроля, оценивание эффективности музыкально – образовательной деятельности. В то же время были специфически выявлены методы применяемые в практике музыкального образования: метод наблюдения за музыкой; метод музыкального обобщения; метод «забегания» вперед и «возвращения» назад; метод эмоциональной драматургии; метод моделирования художественно – творческого процесса; метод содержательного анализа музыкальных произведений; метод интонационно – стилевого анализа музыкального произведения; метод сопереживания.

В процессе анализа и характеристики возрастного и певческого развития детей в качестве основных вокальных навыков были выделены: певческая установка; певческое дыхание; звукообразование; певческая артикуляция; навыки слуховые (чистота интонации); навыки эмоциональной выразительности исполнителя.

В ходе изучения программно – методического обучения, процесса обучения вокалу проведен сравнительный анализ программ и методических подходов. Программы: Сергеев. Сравнительный анализ методик обучения вокалу: М. И. Глинка, Сетт Риггс, «Вокальная практика» Н. Б. Гонтаренко, Методический подход Н.А. Ирецкой, Методический опыт работы Е. А. Лавровской, методический подход к воспитанию певцов И. И. Плешакова.

В содержании опытно – поисковой работы проведенной в условиях вокально – хореографической студии «Счастливый день» на базе Центра Культуры и Искусств «Верх – Исетский» входило:

- констатация исходного уровня музыкально – певческого развития детей, на основе выделенных критериев определения уровня их вокальной подготовки (певческая установка, певческое дыхание, звукообразование, четкая артикуляция, чистота интонации, эмоциональное исполнение)

- певческое развитие детей посредством апробации, выделенных ранее методов и приемов обучения. При этом внимание акцентировалось на использовании вариативного комплекса приемов работы (приемы из разных методик вокального воспитания) позволяющего осуществлять дифференцированный подход к обучению пению для детей с разными уровнями вокальной и музыкальной подготовленности.

Кроме того апробированная методика была построена на использовании общедидактических методов: объяснительно – иллюстративного, наглядного, проблемного, частично – поискового.

Для формирования вокальных навыков использовался комплекс различных упражнений и работы: упражнения на формирование правильного певческого дыхания; певческую артикуляцию, четкость дикции;

освобождение и активизацию работы певческого аппарата; певческого звукообразования; развитие эмоциональной выразительности; формирования чистоты интонации.

Сравнительный анализ результатов полученных в ходе исходной и итоговой диагностики, позволяет судить об эффективности апробации вариативного комплекса методов и приемов вокальной работы, составляющих основу методик обучения вокалу на начальном этапе, учитывающих уровень музыкально – певческого развития и опыт музыкального исполнительства участников вокально – хореографической студии «Счастливый день», что позволило подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального образования в общеобразовательной школе: пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 112 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыки. М. : ВЛАДОС, 2000. 336 с.
3. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания. М. : Просвещение, 1989. 224 с.
4. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. М. : 1956. Изд-во Питер. ун-та, 1956. 178 с.
5. Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки. Л. : Музыка , 1968. 165 с.
6. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 416 с.
7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 192 с.
8. Белоброва Е.Ю. Описание стандартных упражнений для развития вокальной техники [Электронный ресурс]. Тула : Tulamusic, 2005 – 2007. : <http://www.rockvocal.com>
9. Билль А.М. Чистый голос. Методические материалы для организаторов и педагогов детских вокально-эстрадных студий. М. : Государственный российский дом народного творчества, 2003. 110 с.
10. Бочев Б.Н. Эмоциональное и выразительное пение в детском хоре. Развитие детского голоса. М. : Академия, 1963. 329 с.
11. Бруднов А.К. Современные ориентиры дополнительного образования детей: учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1997. 153 с.

12. Буторина Н.И. Развитие музыкального интереса учащихся на занятиях сольфеджио : автореф. дис....канд. пед. наук. Екатеринбург : [б.и.], 2002. 24 с.
13. Варламов А.Е. Полная школа пения : учеб. пособие. СПб. : Лань, 2008. 120 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Хранитель, 2008. 671 с.
15. Гонтаренко Н.Б. Уроки сольного пения: вокальная практика. Ростов НД. : Феникс, 2014. 189 с.
16. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам. М. : Государственное музыкальное издательство, 1963. 279 с.
17. Дмитриев Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие для ст – ов сред. пед. уч. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 1997. 240 с.
18. Донцов А.И. Психология коллектива. М. : Академия, 1984. 317 с.
19. Дубровина И.В. Психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд. М. : Академия, 2002. 464 с.
20. Емельянов В.В. Развитие голоса координация и тренинг. М.: «Лань», 2000, 192 с.
21. Жарков А.Д. Социально-культурные основы эстрадного искусства : истории, теория, технология. М. : МГУКИ, 2003. 231 с.
22. Жданова Т.А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре // Музыкальное воспитание в школе. М. : Музыка, 1978. Вып. 13. 267 с.
23. Журавленко Н.И. Уроки пения. Минск : Полиграфмаркет, 1998. 204 с.
24. Исаева И.О. Как стать звездой: уроки эстрадного пения. М : Феникс, 2009. 251 с.
25. Исаева И.О. Эстрадное пение. Экспресс-курс развития вокальных способностей М. : АСТ; Астрель, 2007. 319 с.

26. Кацер О.В. Игровая методика обучения детей пению. СПб. : Музыкальная палитра, 2005. 280 с.
27. Клип О.Я. Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук. М. : [б.и.], 2003. 120 с.
28. Кочнева И., Яковлева А. Вокальный словарь. Ленинград : «Музыка» 2-е издание, 1988. 49 с.
29. Кофанов А.И. Играем и поём [Электронный ресурс]. СПб., 2009. : <http://kofanov.okis.ru/vocal.html>
30. Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей. Л. : Музыка, 1967. 88 с.
31. Менабени А.Г. Вокальные упражнения в работе с детьми // Музыкальное воспитание в школе.. М. : Музыка, 1978. Вып. 13. 126 с.
32. Метлов Н.А. Музыка – детям. М. : Просвещение, 1985. 144 с.
33. Муратов М. М. Эстрада как феномен массовой культуры : дис. ... канд. филос. наук. Казань : [б.и.], 2005. 158 с.
34. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 1999. 456 с.
35. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М. : Музыка, 196. 308 с.
36. Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издат. центр «Академия», 2013, 272 с.
37. Педагогика: учебник для студ. пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогическое образование России, 2002. 608 с.
38. Петровский А.В. Психология. М. : Академия, 2001. 512 с.
39. Пекерская Е.М. Вокальный букварь [Электронный ресурс]: электронный учебник. М., 1996.: http://thelib.ru/books/pekerskaya_em/vokalniy_bukvar-read.html

40. Пилипко Н.В. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклассниками : практич. психология учителю. М. : Перспектива, 2002. 64 с.
41. Подласый И.П. Педагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. М. : ВЛАДОС, 2001. Кн. 1 : Общие основы. 576 с.
42. Попов В.С. О развитии певческого голоса младших школьников // Музыкальное воспитание в школе. М. : Музыка, 1985. Вып.16. 204 с.
43. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 26 июня 2012 г. N 504 г. Москва [Электронный ресурс]. М. : <http://www.rg.ru/2012/08/15/minobr-dok.html>]:
44. Слостенко В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Издат. центр «Академия», 2011. 608 с.
45. Сет Риггс Как стать звездой. М. : Guitar College, 2005, 104 с.
46. Сергеев Б.А. Пение. Программа обучения. СПб. : из-во «Союз художников», 2003. 42 с.
47. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором : учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2002. 176 с.
48. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М. : АНП РСФСР, 1974. 365 с.
49. Федонюк В. В. Детский голос задачи и метод работы с ним : метод. пособие для преп. ДМШ, лицеев ис-в, ср. и выс. уч. зав. СПб. : Союз художников 2003. 265 с.
50. Цуканова И.И. Спой Со мной. [Электронный ресурс]. Киев, 2010. : <http://www.youtube.com/watch?v=J0VrarjLSGo>
51. Школяр Л.В, Школяр В.А, Критская Е.Д. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 232 с.