МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

УНИВЕРСИТЕТ»

КУРСОВАЯ РАБОТА (ПРОЕКТ)

по дисциплине «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста»

Тема: «Развитие мышления младших дошкольников средствами белорусской музыки»

Барановичи 2014

ПЛАН

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ

ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

.1 Особенности развития мышления младших дошкольников в процессе учебной деятельности

.2 Развитие теории музыкального мышления в трудах ученых - музыковедов

.3 Развитие музыкального мышления младших дошкольников на современном этапе

ГЛАВА 2. ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ БЕЛОРУССКОЙ МУЗЫКИ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

мышление музыка дошкольник

ВВЕДЕНИЕ

Анализ проблемы музыкально - эстетического воспитания и образования на современном этапе показывает, что огромное влияние на сам процесс формирования музыкального мышления учащихся оказывает поток низкопробной музыкальной информации с экранов телевидения, концентрированных залогов и т.д. и т.п. Это явление превращается в моду, негативно влияя на формирование музыкального мышления в процессе обучения.

Поэтому важно направить школьника «в нужное русло», практически научить его действовать, способствовать тому, чтобы занятия стали итогом естественных возможностей.

Для размышления этих идей взрослым часто не хватает педагогической мудрости, т.е. не механически передавать школьнику наибольшее количество знаний, а обучить его добывать и использовать их, воспитать определенные личностные качества.

Большой вклад внесли в разработку темы развития мышления средствами музыки ученые: М.Г.Арановский [ 40 ], Г.С.Стешенко [ 45 ], В.К.Поляков [ 38 ], Г.Г.Панова [ 35 ] и др.

Объектом нашего исследования является процесс развития музыкального мышления младших дошкольников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования - произведения белорусских композиторов используемых для развития музыкального мышления учащегося.

Цель исследования - обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования музыкального мышления дошкольников.

Гипотеза исследования формирования музыкального мышления дошкольника в процессе обучения будет более эффективным, если будет:

рассматриваться как сложное структурное образование, восприятия и представления музыки и немного текста;

направлена на развитие их творческих музыкальных способностей;

базироваться на общих принципах развития мышления дошкольников.

В соответствии с целью и гипотезой были сформированы следующие задачи:

Осуществить анализ методической литературы по исследуемой проблеме.

Выявить и обосновать педагогические условия успешного формирования музыкального мышления учащегося.

Определить состояние проблемы на практике.

Провести анализ методических приемов, рекомендуемых теории в практике преподавания, с целью наиболее эффективного и слухового усвоения конструктивных элементов музыкального языка.

Осуществить экспериментальную проверку разработанных методов формирования музыкального мышления дошкольников.

В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы, анкетирования, наблюдения, констатирующий и формирующий эксперименты.

Накопленный теоретический и педагогический материал будет исследован автором данной работы педагогической деятельности в качестве учителя дошкольников.

ГЛАВА 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

.1 Особенности развития мышления дошкольников в процессе учебной деятельности

Исследования М.Г.Арановский [40,с.7], Г.С.Стешенко [46,с.49], Г.Г.Панова [35,с.57] показали, что формальное наличие на уроках музыки таких видов деятельности как хоровое пение, игры на музыкальных инструментах, изучение теоретических основ музыки (нотной грамоты) - фиксируемая внешняя постоянная занятость учеников, это не означает, что дошкольники осуществляют полноценную музыкально-художественную деятельность. Усвоение знаний, основанное на руководящей роли воспитателя, на принятие знаний в готовом виде, механическом повторении и закреплении, т.е. на репродуктивных способах мышления не приводит к активной мыслительной деятельности, что не способствует развитию учащегося. Поэтому проблема развития мышления во время обучения занимает особое место в дошкольной практике.

С.И.Ожегов определяет мышление как «высшую ступень познания, в процессе окружения объективной деятельности в представлениях, суждениях, понятиях» [31,с.372].

В философии мышление определяется как «категория, обозначающая процессуальность функционирования сознания» [30,с.449].

Психолог А.В.Петрошевский даёт следующее определение мышления: мышление - «это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психологический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза» [36,с.431].

По словам Л.Д.Столяренко, «мышление - это наиболее обобщенное и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами» [13,с.170].

А.Г.Маклаков указывает, что мышление - это «высший познавательный психологический процесс», который характеризуется многоступенчатым переходом - «от единого к общему, от общего к единому» [22,с.292].

Ученый психолог Д.Майерс называет мышлением «умственную деятельность связанную с обработкой, пониманием и передачей информации» [21,с.414].

«Особенность здоровой психики ребенка познавательная активность» [26,с.276]. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира.

Среди факторов активно влияющих на процесс обучения, ведущая роль принадлежит сформированным приемам мысленной деятельности, которые помогают достигать новых уровней знаний.

Если дошкольник умеет анализировать, выделять главное, это значит, что он сможет выполнить занятия конструктивного и творческого характера, подняться от репродукции к творчеству. Развития мышления - это изменения его содержания и форм, которые образуются в процессе познавательной деятельности дошкольника. В психологии обычно рассматриваются три вида мышления: практически-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Самым ранним видом мышления (у ребенка до 3-х лет) является практически-действенное. 4 - 7 лет развивается наглядно-образное. В превые годы воспитания в детском саду происходит развитие словесно-логического (понятийного) мышления. В процессе развития мышления предшествующий вид не отбрасывается последующим. Каждый вид предлагает и дальше развиваться и совершенствоваться.

Отсутствие системности знаний, недостаточное развитие понятия приводит к тому, что в мышлении учащегося господствует логика восприятия. Он попадает в зависимость от того, что он видит в каждой новый момент изменения предметов.

Из связи между уровнем мышления в специальных областях и уровнем мышления вообще вытекает правомерность постановки вопроса о развитии мышления дошкольника при усвоении какого-либо одного предмета. Это, однако, не означает, что развитие мышления при изучении, например, геометрически формирует все те качества мышления, которые необходимы для условия музыки и истории. Каждый предмет вносит в процесс формирования определенный вклад. На различных ступенях формирования их мышления. Так же очевидным представляется и то, что успешные результаты в развитии общих мыслительных операций могут быть достигнуты на материале любых учебных предметах.

Остановимся подробнее на особенности функционирования отдельных мыслительных операций младших дошкольников.

Развитие анализа идет от практически-действенного к чувствительному и в дальнейшем к умственному. У дошкольников преобладающим является практически-действенный и чувственный анализ. Развитие анализа проходит ряд этапов: от частичного к комплексному и системному. Преобладающим видом анализа у младшего дошкольника является частичный и комплексный. Очень часто воспитанники анализируют только отдельные части или свойства предмета. При комплексном анализе усвоение учебного материала более полное, так как учащиеся рассматривают более или менее все части или свойства изучаемого предмета, но взаимосвязи между ними еще не устанавливают. На следующем этапе развития анализа младшие дошкольники производят полный анализ изучаемых предметов и явлений. Они располагают части и свойства, устанавливают их взаимосвязь и взаимозависимость. Развитие анализа протекает одновременно с развитием синтеза: от простого, суммирующего, к более широкому и сложному. Подлинный синтез дает качественно новый результат, знание действительности характерно, что анализ для младших дошкольников является более мягким мыслительным процессом и развивается значительно быстрее, чем синтез.

Сравнение у младших дошкольников имеет ряд особенностей. Дети одного и того же возраста по-разному сравнивают одни и те же предметы. Одни при сравнении находят только различие, другие и различие, и сходство. Одни дети проявляют хорошее умение наблюдать, сравнивают последовательно. Другие проявляют слабое умение наблюдать: выделяют небольшое количество признаков сходства или различия и сравнение проводят бессистемно. В психологической литературе обычно отличалось, что младшие дошкольники легче находят различие, чем сходство. Л.А.Румянцева [9,с.114] на основе проведенных опытов делает вывод, что это относится к новым предметам, а при сравнении хорошо известных предметов ребенок находит значительно больше признаком сходства, чем различия. При этом обогащение опыта, развития способностей к наблюдению приводит к тому, что повторном сравнении увеличивается количество упоминаний признаков сходства.

Развитие абстракций у детей появляется в формировании способностей выделять общие и существенные признаки, связи и отношения, а также различать несущественные признаки и связи этих предметов или явлений и отвлекаться от них. Одной из особенностей абстракции является то , что за существенные признаки они порой принимают внешние, яркие, часто воспринимаемые признаки. Другая особенность заключается в том, что дошкольники легче абстрагируют свойства предметов и явлений, чем связи и отношения, которые существуют между ними. Зная эти особенности, воспитатель должен обращать внимание воспитанников на скрытые, но существенные признаки, их связи и отношения.

Как показывают исследования обобщения, проводимые П.П.Блонским [9,с.119], младшие дошкольники вместо обобщения синтезируют, т.е. обобщают предметы не по их общим признакам, а по некоторым причинно-следственным связям и по взаимодействию предметов. Существую три уровня развития обобщения у детей: чувственное, образно-понятийное, научное. Чувственное обобщение совершается при непосредственном соприкосновении с предметами и явлениями, в процессе их восприятия с практической деятельностью с ними. Образно-понятийное обобщение - обобщение как существенных, так и несущественных признаков в виде наглядных образов, Научное обобщение - обобщение сходных существенных признаков предметов и явлений, их существенных связей и отношений. Результатом обобщения у младших дошкольников являются научные понятия, законы, правила.

Обобщение протекает в тесном единстве с конкретизацией. Усвоенные понятия, законы, правила применяются к решению частных конкретных задач. Изучая закономерности развития мышления у дошкольников, установлено, что обобщение и конкретизация могут находиться в различном соотношении. Это зависит от характера содержания изучаемого материала, от методов обучения и от уровня развития мышления детей.

В.В.Давыдовым исследовалось мышление двух типов - эмпирическое и теоретическое. Теоретическое мышление характеризуется рядом взаимосвязанных компонентов. К ним относятся: рефлексия, т.е. осмысливание ребенком собственных действий и их соответствие условиям задачи; анализ содержания задачи с целью выделения принципа или всеобщего способа её решения, который затем как бы «с места» переносится на целый класс подобных задач; внутренний план действий обеспечивающий их планирование и выполнение «в уме». Усвоение знаний при обучении в детском саду может происходить на основе другого типа мышления, которое получило название эмпирического мышления, осуществляется посредством сравнения внешне сходных, общих признаков предметов и явлений.

Основным путём успешного формирования мышления является выполнение различных познавательных задач и заданий, в процессе решения которых развивается умение воспитанника из множества разнообразных связей выделить нужную, объяснить ее значимость в данной ситуации.

Одной из главных задач является формирование и совершенствование мыслительных операций на базе усваиваемых знаний фактического материала и начальных умений пользоваться этими мыслительными операциями.

По словам Г.Г.Пановой «развивать мышление - это значит:

Развивать все формы и виды мышления - практически действенное, эмпирическое и теоретическое, разумно-рассудочное; продуктивное и репродуктивное - и симулировать процесс перерастания их из одних в другие.

Формировать и совершенствовать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию и др.).

Развивать умения отделять существенные свойства предметов от несущественных; находить главные связи и отношения; делать правильные выводы из фактов и проверять их; доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения; излагать свои мысли обоснованно, последовательно, непротиворечиво и обоснованно.

Вырабатывать умения осуществлять перенос операций и приемов мышления из одной области в другую; делать обоснованные выводы. Большое значение имеет ориентация их на логически правильные ответы.

Говоря о развитии мышления в процессе учебной деятельности, следует упомянуть о технологиях развивающего обучения.

Философия трактует развитие как «характеристику качественных умений объектов, появление новых форм бытия, инноваций и нововведений и сопряженная с преобразованием их внутренних и внешних связей» [19,с.129].

Педагогика называет развитием «процесс психического и физического развития индивида во времени, предполагающих совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему».

Личность - динамическое понятие: она претерпевает в течение жизни умения, которые называют развитием. Развитие личности происходит согласно всеобщим диалектическим законам.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивида.

В истории педагогики проблема представлена двумя крайними точками зрения. Первая (биологизаторская, картезианская) исходит из жесткой предопределенности развития наследственными или исходящими от Всевышнего факторами. Сократ указывал, что учитель - повивальная бабка, он ничего не может дать, а только помогает разродиться.

Вторая (социологизаторская, бихевиористическая), наоборот, все результаты развития приписывает влиянию среды. Т.Д.Лысенко писал: «Женщина должна нам дать организм, а мы из него сделаем советского человека».

Современной наукой установлено, что всякий акт психического развития связан с отражением в мозгу внешней среды, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности, и в этом смысле является обучением. Обучение - это форма психологического развития человека, необходимый элемент развития. Всякое обучение развивает, обогащает банк памяти и условных рефлексов.

Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание единого процесса развития личности. Однако и здесь существуют две принципиально различные концепции.

Современный этап педагогической практики - это переход от информационно - объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств дошкольника. Важными становятся не только усвоенные занятия, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развития познавательных сил и творческого потенциала детей. Все группы качеств личночти (Г.К.Селевко):

знания, умения, навыки;

самоуправляющие механизмы личности;

эмоционально просветленная сфера;

деятельно-практическая сфера. -

Взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически-развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень различия той или иной группы качеств. Развивающее обучение направленно на развитие всех целостностей, совокупностей, качеств личностей.

.2 Развитие теории музыкального мышления в трудах ученых музыковедов

Для того, чтобы понять термин «музыкальное мышление», необходимо соблюсти два основных условия: во-первых, выбрать бесспорные, типичные эстетические примеры продуктивного и репродуктивного переживания музыки; во-вторых, - повергнуть их всестороннему психологическому анализу и найти в них такие элементы или слои, которые обнаружили бы существенные признаки мышления и функционировали бы в данной специфической музыкальной структуре. Специфическим музыкальным мышлением можно назвать только такой случай мышления, при отсутствии которого изменилась бы не только психологическая характеристика музыкального переживания, но и существенно преобразилась бы и его специфическое музыкальное эстетическое качество.

Данная совокупность эстетических и психологических исследований должна включать в себя и третий компонент - исторический подход.

Исследования И.Ф.Гербарта (1776-1841) послужили отправной точкой для многих ученых, внесши в заметный вклад в изучение музыки. Инициатива И.Ф.Герберта заключается в том, что понятие «музыкальное мышление» впервые появилось в его контексте музыкально-психологического исследования в части вместе с первой, пусть еше ограниченной, попыткой его исследования. В своей работе «Психологические заметки» (1811) Гербарт указывал на восприятие звуковых исследовательностей как на весьма подходящий материал для научного анализа и выдвигал понятие «музыкальной мысли». Из контекста следует, что под «музыкальной мыслью» он подразумевал фактор способствующий постижению смысла музыки. Он искал участие мысли прямо в процессе восприятия, слушания музыки.

Г.Т.Фехнер (1801-1887) в своей работе «Введение в эстетику» (1876) сделал первый шаг к иерархизации ассоциациативных представлений в музыке. По его мнению, «элементарная эстетическая еденица складывается из ощущения, которому присоединяется представление - воспоминание; только при таком сцеплении эмоциональный компонент эстетизировался».

В первой четверти 20-го века возникло несколько научных психологических школ развивающих теорию мышления.

В 1912г. в Германии вышел труд Р.Мюллера-Фрайенфельса «Психология искусства»; он предположил наличие двух типов музыкального мышления:

«опредмичивающий» свои музыкальные переживания, не склонный видеть в них ничего специфического;

Усматривающий в музыкальных впечатлениях нечто специфическое, отличаются о иных.

Чешский композитор и музыковед О.Зих (1879-1934) заполнил теоретическую брешь между чувственным характером музыки и ее логикой. О.Зих пришел к выводу, что музыкальное переживание не состоит из специфического сенсорного начала, с одной стороны, и неспецифических добавлений - с другой, а представляет собой слой, складывающейся из компонентов восприятия, представления и мышления. О.Зих различал три типа специфически музыкальных смысловых представлений:

Представления собственно музыкальные. Это не части музыкального потока, которые остаются в памяти в абстрагированной форме и функционируют в качестве апперцептивного ключа для расшифровки восприятий при осмысленном слушании музыкального целого - это «моментальное осознание» мотивов, тем и т.п.

Представления о свойствах звукового материала, из которого «сделана музыка», например об инструментальном колорите, об оттенках, интенсивности.

«Технические» представления, т.е. понятия, которые являются знаками, обобщающими широкий круг представлений первого и второго рода.

Таким образом, О.Зих пришел к выводу о существовании автономного музыкального мышления.

Суть музыкального мышления по О.Зиху сводится к следующему: «музыкальное мышление возникает в том случае, если на основе восприятия звуковых доследований осознается не только представляемое ими содержание, но имеет место и число рациональное, абстрактное, осмысление специфических структурных факторов музыкального сочинения»[40,с.31].

Понятие «музыкальное мышление» было важным во взглядах чешских музыковедов - В.Гельферта и Йозефа Гуттера.

В.Гельферт [40,с.32] (1886-1945) понимал музыкальную эстетику как науку о творческих принципах, воплощающих субъектом творчества в художественное произведение как целое. Он с уважением относится к психологии но вместе тем реконструировал субъективные сторон творчества и слушания музыки только в самых общих чертах.

Й.Гуттер (1894-1958) «считал музыкальное мышление специфическим видом мышления с исследованием особого материала. Он чрезмерно категорически определял «музыкальное мышление» от любого дилетантского переживания музыки. Он не находил никакого сходства между содержанием музыкального мышления и иных типов мышления, но признавал всё же основные общие принципы мышления».

В итоге исторического развития были последовательно получены следующие результаты:

Музыкальное мышление является видом или слоем творческой практической активности, которая составляет внутреннее свойство музыкального переживания, предстающего перед нами как комплексное отражение действительности и выступает в качестве его специфически организующего фактора;

Оно возникает путем абстрагирования эстетически-осмысленных звуковых впечатлений;

Систематически он отличается о других видов мышления, прежде всего языкового, но при исследовании словесных суждений о музыке мы наталкиваемся на их родственные и общие качества;

Различия форм и содержания музыкального мышления обусловлены как степени музыкальности данной личности и уровнем ее общей и специальной культуры так и психологическими закономерностями;

Существовании разных имен музыкантов была найдена предпосылка для объяснения отличий музыкального мышления от остальных видов мышления и специфических способов его связей с психикой в целом.

.3 Развитие музыкального мышления дошкольников на современном этапе

М.Г.Арновский считает, что «выяснить существо музыкального мышления можно лишь исходя из тех функций, которые оно выполняет в качестве мысленного аппарата, обслуживающего разновидности музыкальной деятельности (создание музыки, ее восприятие исполнения).

«Музыкальное мышление» предстает прежде всего как особый вид продуктивного, творческого мышления, требующего соответствующих способностей произведения искусства создаются для их восприятия. Но восприняты они могут быть только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное восприятие, соответствуют законам музыкального продуционирования. «Характер этой единой базы можно понять, если рассматривать музыку как особый вид коммуникативной деятельности, а произведения - как коммуникативным, сообщение, а отправляемое композитору и получаемое слушанием. В этом плане музыка предстает как один из самых мощных информационных процессах, охватывающих в принципе все общество».

Но как известно, любо коммуникативный акт может осуществиться только при условии, если имеется язык, способный образовать текст сообщения, так и получателю.

Согласно исследованиям В.К.Полякова различия в психологии восприятия образно-смыслового содержания музыки разными людьми не носят принципиального характера, но в не существительных деталях такие различия могут возникать из-за индивидуальных особенностей людей и по темпераменту, и по степени музыкальности, и по эстетической образовательности. Формирование музыкального мышления в процессе обучения привносит в него новые компоненты: нотно-зрительные, клавиатурные восприятия и представления; логические понятия музыкальной теории, специальные термины, вербальный язык слоговых названий и последовательностей нот и т.п. Поэтому, из слов В.К.Полякова, если у любителей восприятия и не переработка музыкальной информации осуществляется преимущественно правым (не доминантным) полушарием мозга, то у обучающихся музыке начинает превалировать левое (доминантное) полушарие.

Последнее обстоятельство в практике обучения песню по нотам явно недооценивается. Неслучайно поэтому, «развитие музыкально-слухового мышления» обычно в музыкальной методике применяется термин «развитие музыкально слуха».

Известно, что музыкальный язык является мышлением. Последнее понимается как эмоционально-образованное мышление, которое в свою очередь, опирается на музыкально-интонационный «материал, выработанной общественной практикой и в той же практике обращающий свои семантические возможности».

В.К.Поляков даёт новую трактовку музыкальной семантике. понятие «музыкальная речи» и «музыкальный язык» - не синонимы. Музыкальная речь - это интонациональный материал в конкретных музыкальных произведениях или их фрагментах. Поэтому все формообразующие интонациональные единицы (мотивы, фразы, предложения) относятся к так называемой контекстуальной семантике, а музыкальный язык располагает определенным набором конструктивных элементов «ступени и звукоряды ладов, интервалы, аккорды, ритмические фигуры и т.д.» но, кроме того, в музыкальный язык входит специфический лексикон семантических единиц-знаков, т.е. типичных многократных повторяющихся в различных мелодиях схематизированных интонаций в форме мотивных и фразовых попевок из опорных звуков. Если в процессе пения по нотам ориентироваться на комплексе оперных звуков мотива, но какой способ зрительно-слуховой ориентированным предлагает морфологический уровень музыкального восприятия (т.е. по аналогии - «от слова - к слову»). Если же ориентировка осуществляется по фразовым вариантам, то музыкальное восприятие будет приходить уже на синтаксическом уровне. Существует еще один способ ориентировки в процессе сольфеджирования. На фонетическом уровне, когда пение проходит от одной ступени к другой «чтение по буквам и словам».

Таким образом в период музыкального обучения все процессы восприятия и воспроизведения музыкального материала начинают связываться с новыми психологическими проявлениями на много текста и вербально-слоговыми названиями нот, музыкальный термин и т.д. «Эти процессы формируют новую способность - зрительно-слуховые и клавиатурные представления в слове с музыкальными представителями мотивных и фразовых интонаций, а так же вырабатывают определенные новые навыки зрительно-слуховой ориентировки во время пения или игры по нотам».

Обучение на уроках музыки будет иметь развивающий характер, если учащийся занимается разнообразными видами музыкальной деятельности и усваивает знания активно. При этом учебная деятельность осуществляется как музыкально-художественное.

Музыкально-художественная деятельность сначала предусматривает развитие теоретического мышления учащегося. Работа над музыкальным материалом чаще всего проходит в форме эксперимента, чтобы ученики могли глубже проникнуть в природу и суть музыкальных явлений. Урок музыки требует от воспитателя организации такого учебного процесса, где имели бы место активная мыслительная деятельность и творческое переосмысление над ним.

Развитие мышления человека характеризуется способностью образования содержания абстракций, помогающих воспроизводить целостность явления, процесса, которые сами по себе обладают самостоятельностью, что позволяет в сложном виде охватывать многообразие предметов, сводить их в классы , оперировать ими.

Создание музыки - один из наиболее простых и в то же время сложных для детей видов музыкальной деятельности. В процессе слушания дети приобретают самый большой, в сравнении с другими её видами, объём музыкальных впечатлений; учатся слушать и слышать музыку, переживать и анализировать ее, у них развивается музыкальное восприятие - мышление - универсальная музыкальная способность, необходимая для любого вида музицирования. Один из факторов качественно обогащающих интерпретацию музыки и музыкальное восприятие в целом, - ориентация учащегося на мелодию и интонацию.

Необходимо как можно чаще обращаться к интонационному опыту учеников, что чрезвычайно важно для развития ассоциативного мышления дошкольника, понимания взаимосвязи музыки с жизнью, с мировосприятием человека. Интонация в музыке тесно связана с человеком уже на психофизиологическом уровне - с его языком, движениями, мимикой, пластикой. Это позволяет находить связи содержания музыки с жизненным опытом человека, успешно использовать в процессе анализа музыки результаты их собственного интроспективного анализа интонации.

Очень важно развивать у школьников способность интуитивного чувствования содержательности музыкальной интонации, формировать навыки постижения отраженного в ней эмоционального состояния. только так происходит усвоение ими своеобразной азбуки людских чувств. Без этого невозможно движения вперед в становлении культуры музыкального воспитания учащегося.

Р.В.Корчаловская предложила приемы развития интонационно-методической ориентации: «отдельное проигрывание и анализ педагогом мелодии и составляющих ее интонаций; пропевание мелодии учащимися; наглядное пространственное моделирование направления её движения; подбор подбор мелодий на детских музыкальных инструментах и др. Занятия по слушанию музыки должны отличаться вариативностью: слушание и движение, слушание и игра на детских музыкальных инструментах, слушание и рисование».

В педагогике для ребенка качественно новым может быть его музыкальный путь, это в какой-то мере путь, пройденный композитором, исполнителем, музыкантом (не объективно, а субъективно новое). Проблема творчества в массовом воспитании - деликатная проблема.

Г.С.Стяшенко считает что «творческая деятельность требует определенной подготовительной работы:

Поколение жизненного и музыкального опыта, новых впечатлений. Для этого учитель работает над развитием у детей музыкального слуха, вокально-хоровых навыков, во время пения и слушания музыка знакомить с выдающимися примерами музыкального искусства;

Знакомство со способами творческих действий. Учитель демонстрирует приемы создания мелодии, ритмического рисунка и т.д., цели находить сходства и отличия в музыкальных произведениях, вводит понятие музыкального языка и его выразительности;

Овладение способами творческих действий. Учитель вместе с учениками обсуждает план исполнения песен, попевок. Проводится игра «Если бы я был композитором», в в которой детям предлагается додумать части к знакомому музыкальному произведению.

Еще одним очень важным средством, методов развития музыкального мышления является пение по нотам.

По словам С.Казачкова «художественная истина обнаруживается, а не выдумывается».

Овладение звуковой системой музыки, наравне со знаковой системой речи, счета, обогащает интеллект личности, дает дополнительный импульс проявлению его способностей.

«Освоение знаковой системы музыки напрямую связывается с познанием музыкального искусства в целом, развивающие способности человека. Оно несет в себе и новое, и прочную опору на традиции в отношении к месту и роли музыки в системе образования».

Знаковая система музыки, в идее пятилинейной нотации, составляет неотъемлемую часть интеллектуального потенциала человеческой культуры и является достижением человеческого гения. Арсенал её средств воздействия на интеллектуальное развитие человека равен арсеналу средств речи и счета, как знаковых систем. Знаковая система музыки может использоваться для концентрации внимания, следовательно, для интеллектуального развития.

В обстоятельстве воспроизведения нотного письма момент фонации певческого голоса определяется не звучанием, а тонусом, то есть, состоянием. Отсюда следует, что приемы и способы воспроизведения сводятся к воздействию на состояние тонуса, т.е на подготовку момента фонации. Поэтому в обстоятельстве воспроизведения выделяется время периода до фонации и самого момента. Как считает В.И.Никешин, начало момента фонации есть атака звука. Атака звука - решает обстоятельства воспроизведения. Если имеет место атака звука, значит имеет место акт воспроизведения. В то же время, акт воспроизведения воспроизводился обучаемым в момент фонации, как процесс звуковыявления. Мы относимся к воспроизведению, как к процессу состояния , на основании того, что музыкальная форма есть процесс, а поиск музыкальной формы есть состоянием музыкально-слуховой среды. Если выявить условии при которых процесс воспроизведения нотного письма певческим голосом будет сведен к соотношению, управляемому певцом приемами и способами интеллектуального воздействия, то станет возможным воздействие певца на процесс воспроизведения нотного письма голосом через состояние интеллектуального усилия. В этом случае предполагается, что приемы и способы будут определять направленность, обуславливающую все обстоятельства воспроизведения.

Для этого мы рассматриваем проблемы воспроизведения с позиции инстиктивного исполнительного состояния воли к воспроизведению. Интеллектуальным условием исполнительский инстинкт обретает направленность, ведя музыкально-слуховую среду к поиску музыкальной формы, ориентируя через нее состояние фонации, обращая фонацию в процесс звуковыявления.

Но исполнительский инстинкт обретает направленность не графикой нотной записи, условность в которой обращена к визуальному восприятию и не может ориентировать музыкально-слуховую среду и формацию. Интеллектуальные условия совершает поиск элементов притяжения музыкальной формы, состоящих из звука и времени, скрытых в психологии восприятия музыкальной формы как организма.

Направленность интеллектуального условия, создается в опыте исполнительства, фиксацией определенных моментов состояния в процессе музыкальной формы (воспроизведение). Фиксация производится с применением занятий. Понятия сужает сознанию элементов музыкальной формы, синтезирую их. В исполнительском опыте синтезируются ощущения. Интеллектуальным усилием синтез элементов преобразуется становлению музыкально-слуховой среды певца, как психологической деятельности в момент воспроизведения, концентрируя его акт, усиливая тем активность музыкально-слуховой среды в процессе обретения музыкальной формы.

Активность в моменте поиска зависит от звуковых причин:

Волевого усилия;

Направленности поиска;

Волевое усилие исходит из желания воспроизвести (интерес к совершению действий, игра, инстинкт исполнителя).

Направленность определяется стремлением. Стремление предполагает цель. Элементы музыкальной формы осознаются через ощущения в процессе обнаружения. Это позволяет предположить , что создание и обучение есть приемы и способы, ориентирующие интеллектуальное усилие на поиск музыкальной формы в целях ее воспроизведения.

Таким образом, воспроизведение нотного письма певческим голосом может совершаться в том случае, если:

Музыкально-слуховая среда певца и фонации его голос достигают момента единства, управляемого интеллектуальным усилием певца в поиске музыкальной формы.

В качестве приемов и способов будут совершаться интеллектуальные условия к соотношению и обнаружению в процессе поиска элементов музыкальной формы, ориентации музыкально-слуховой сферы певца в момент воспроизведения и к сознанию особенностей знаковой системы музыки.

Развитие музыкального мышления по методу Брайшина предполагает условное музыкальное образование, охватывающее полный курс от раннего музыкального восприятия до профессионального уровня. Курс может быть применен как ДМШ, так и в общеобразовательной школе. Специальное внимание уделяется следующим разделам: развитие абсолютного, псевдообсолютного и релятивного музыкального слуха, развитие музыкального восприятия и музыкальной памяти, глубокое понимание классической музыки и становление навыков, ведущих к самостоятельному сочинению музыки:

Общая концепция, системно-теоретический подход. Прогнозирование как форма языкового мышления.

Эксперимент по прогнозированию музыкального текста. Сегментирование музыкального текста.

Эксперимент по развитию псевдообсолютного и релятивного слуха.

Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. «Цветной слух».

Ритмическое мышление и его развитие. Проблема взаимосвязей между регулярной метрикой и нерегулярной акцентуацией. Гармония как метрический фактор. Импровизация ритмических каденций.

Курс музыкальной литературы образованный по принципу постепенного наращивания интонационального словаря.

Пение с листа (специальный метод: как достичь главную цель - «внутреннее слышание» преследую побочную)

Изучение интервалов и аккордов. Взаимосвязь между санорностью и функциональностью аккордов. Системы тонального родства.

Различные формы музыкального диктанта для начинающих.

Развитие полифонического мышления (специальный метод), двухголосый диктант.

Ориентация оркестровой партитуре (с 7 лет).

Начальная композиция.

Представленный анализ литературы и апробирование отдельных методов развития музыкального мышления на практике позволяет сформировать следующие выводы:

Выделены следующие направления развития музыкального мышления: песни по нотам, развитие полифонического мышление, развитие ритмического мышления, развитие музыкальной креативности.

На практике выделяется недостаточно внимания развитию музыкальному мышлению, учебная деятельность в основном базируется на репродукции.

Правильная организация уроков музыки с применением выше указанных методов и приемов способствует развитию музыкального мышления.

Применение общедидактических методов, развитие мышления на уроках музыки способствует развитию музыкального мышления.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ БЕЛОРУСКОЙ МУЗЫКИ

Автором данной курсовой работы решались следующие задачи:

Выявить и обосновать педагогические условия успешного формирования мышления дошкольников.

Определить состояние проблемы на практике.

Провести анализ методических приемов, рекомендуемых теорией на практике преподавания, с целью наиболее эффективного изучения и слухового усвоения конструктивных элементов музыкального языка.

Осуществить экспериментальную проверку разработанных методов формирования музыкального мышления дошкольников.

Была выдвинута гипотеза: формирование музыкального мышления в процессе обучения будет более эффективным, если будет:

Рассматриваться как сложное структурное образование, интегрирующее процессы зрительно-слухового восприятия и представления музыки и нотного текста;

Направлена на развитие их творческих и музыкальных способностей; базироваться на общих принципах развития мышления младших дошкольников;

Для проверки гипотезы были исследованы следующие методы: анкетирование, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты.

В качестве испытуемых выступали дети младшей группы ГУО «Ясли-сад №9» г Барановичи.

Для развития мышления детей использовались произведения белорусских композиторов: «Снежная королева» (Э.Б.Зарецкий), «Веселые детские песни» (С.А.Кортез), музыка к спектаклю «Лакомый кусочек» (В.В.Прохоров), «Кошкин дом» (П.П.Подковыров), «Орешек» (В.П.Помозов), вокальный цикл «удивительная школа» (Э.М.Тырманд), балеты «После бала» (Г.Вагиер), «Полонез» (Кузнецов), «Круговорот» (А.Залетняев), «Избранница» (Я.Геляев).

В ходе работы над этими произведениями использовались различные виды заданий активизирующие процессы мышления.

Для того, чтобы выразить чувства, эмоции, вызванные услышанным, предлагалось в процессе слушания рисовать. Перед тем, как давалось ученикам такое задание, производился детьми общий анализ произведения. Какой характер имеет музыка? Изменялся ли он? Музыка отрывистая или плавная? Имела ли музыка динамические изменения? Были ли повторения частей? Как закончились произведения, так как начиналось, или иначе? В.Брайнин называет этот метод «Цветной слух», он ссылается на то, что мысли и представления будут более современными, ясными, если они имеют цвет, в том числе вызванные музыкой. Именно поэтому с целью более детального выражения своего отношения к музыке, а так же для развития музыкального мышления применялся этот метод.

В целях развития ассоциативного мышления проводилась игра «Магнит». Учащимся предлагалось представить, что услышанное произведение - магнит. Какие слова оно к себе притягивает? Дети называли слово - ассоциации. Это задание предлагалось сразу после прослушивания произведения с целью выяснения первоначального отношения к нему. Этот метод позволил выявить индивидуальные особенности восприятия дошкольниками музыкальных произведений. Например, при прослушивании сюиты «Снежная королева» Э.Б.Зарницкого один ребенок назвал такие ассоциации: зима, холод, ветер, метель; другой: друзья, ёлка, праздник.

Нами применен метод визуализации музыкальных образов в виде предметных рисунков. Он имел много общего с двумя выше описанными, т.к. опирался на ассоциативную форму мышления.

Также была исследована методика направленная на формирование интонационного словаря учащихся в его количественных и качественных характеристиках. Эта методика была сориентирована на закрепление в интонациональном словаре учащихся произведений, изучаемых на уроках, на акцентировании тематических зерен из произведений белорусских композиторов как ядра музыкальной культуры воспитанников, активное оперирование ключевыми мелодиями музыкального искусства. Учащийся больше любил и запоминал не интонации, которые пропеты, прочувствованы. Акцент в этой методике не просто на пропевание всех зерен интонации из произведений, но и на проникновение ребенка в музыкальный образ через интонацию. Что бы правильно исполнить мелодию, воспитанникам необходимо было внимательно слушать правильное пение учителя, или игру на музыкальном инструменте, хорошо настроить вокальный аппарат, подстроиться к правильно поющим. После этого подбиралась подходящая гласная для пропевания с открытым ртом. Требовалось выразительное исполнение.

Еще одно из направлений, по которому проводилась работа «диалог интонаций», суть данного метода в следующем: на одном из этапов знакомства с произведением или его относительно законченным фрагментам предлагалось ученикам вспомнить интонации из других произведений этого же композитора, близкие по образу интонации из произведений других авторов, произведения этого же жанра. Т.е. работа над произведением предусматривала нахождение родственных связей нового произведения с уже знакомыми учащимися. При прослушивании веселых детских песен А.С.Корниса во время работы над песней «Заяц-бездельник» это произведение сравнивалось с произведением «Король Пипин».

Обязательным условием развития музыкального мышления являлось раскрепощение индивидуальных способностей выявления степени их интереса музыкально-художественной деятельности. Ученик с нарушенной координацией между слухом и голосом со слабыми голосовыми данными может быть хорошим исполнителем аккомпанемента на детских музыкальных инструментах, участвовать в инсценировках музыкальных произведений в пластическом интонировании. При организации музыкальной деятельности давалась возможность выбора занятия. После исполнения определенного вида деятельности анализировался процесс и результат работы.

Чувство ритма также было отнесено критериям музыкального мышления. Его развитию отводилось не мало места на занятиях. По результатам исследования были определены уровни развитости чувства ритма учащегося. Учащийся с низким уровнем испытывали трудности при интонировании над музыкой, «не попадал в ритмический рисунок», В музыкально-ритмических движениях , не сдерживает темп произведения.

Таким образом, были определены уровни развитости музыкального мышления в результате констатирующего и формирующего эксперимента. Результаты внесены в таблицу 1.

Таблица 1. Результаты констатирующего и формирующего экспериментов по определению уровня музыкального мышления.

|  |  |
| --- | --- |
|  Критерии | Уровни, % |
|  | высокий | средний | Низкий |
|  | Констат. экс.-т | Формир. экс.-т | Констат. экс.-т | Формир. экс.-т | Констат. экс.-т | Формир. экс.-т |
| Эмоциональность | 25,71 | 38,56 | 43,27 | 44,51 | 31,02 | 16,93 |
| Ритмическое мышление | 28,37 | 44,77 | 39,84 | 42,39 | 31,79 | 12,62 |
| Запас музыкальных знаний | 35,91 | 54,13 | 42,38 | 30,75 | 21,71 | 15,12 |
| Полифоническое мышление | 9,45 | 28,46 | 32,36 | 37,85 | 58,19 | 33,69 |
| Креативность | 7,08 | 25,19 | 28,61 | 59,18 | 64,31 | 15,63 |

Результаты констатирующего и формирующего экспериментов вынесены на гистограмму для более наглядного изображения роста уровня музыкального мышления.



Рис.1 Развитие музыкального мышления воспитанников младшей группы ГУО «Детский ясли-сад №9» г.Барановичи.

Таки м образом, развивая выдвинутые нами показатели музыкального мышления: эмоциональность, чувство ритма, запас музыкальных знаний, полифоническое мышление, креативность, - повышалась общая развитость учащихся на уроках музыки.

За время работы с детьми над произведениями белорусских композиторов значительно изменилось отношение к ним, повысилась эффективность работы на уроке. Общие результаты сформированности музыкального мышления средствами белорусской музыки стали очевидными еще до подведения итогов. Положительная динамика отмечена у всех дошкольников.

Об эффективности проведенного исследования свидетельствуют результаты, полученные в экспериментальной работе при сравнении с начальными данными.

Развитие музыкального мышления проходит наиболее успешно, если:

Оно рассматривается как комплексное образование;

Основывается на общих принципах развития мышления;

Направлено на развитие творческих музыкальных способностей;

Направлено на развитие индивидуальности дошкольников.

Для развития музыкального мышления необходима систематическая и целенаправленная работа в этом направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ литературы и полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

Использование различных развивающих заданий на уроках музыки в младших группах способствуют развитию кругозора детей, правильному пониманию смысла музыкальных произведений, ориентации музыки в повседневной жизни, а это один из способов реализации практической направленности курса.

Использование развивающих заданий по музыке способствует общему развитию учащихся, что немаловажно для его дальнейшей деятельности.

Многообразие методов, видов и форм работы по развитию музыкального мышления позволяет составить программу по развитию мышления на занятиях музыки.

Целесообразность применение того или иного метода, приема требует тщательного продумывания цели и способов ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1983 - 215с.

Белорусская музыка 1860 - 1980 гг. (под редакцией Г.С.Глущенко). - Мн.: Беларусь, 1997 - 359 с.

Гегель Г.Ф. Эстетика. Т.З. - М.: Искусство, 1971 - 573 с.

Дубровина И.В., Данилова Е.Е, Прихогесан А.М. Психология. - М.: Academia, 1999. - 461 с.

Жылiнская Т.Г. Уздзеянне праз музыку\\ Народная асвета. - 2000. - №8. - с. 48-53

Книга о музыке (Под ред. Г.Головинского). - М. - Советский композитор, 1975. - 432 с.

Красильщикова М.С., Кримская Е.Д., Медушевский В.В Теория и методика начального образования детей. - М.: Наука, 1998. - 355 с.

Курс теории музыки (Под ред. А.А.Островского). - Л.: Музыка, 1984. - 150 с.

Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр. История и современность. - М.: Советский композитор, 1990. - 198 с.

Майерс Д. Психология. - Мн.: Попурри, 2001. - 847 с.

Маклаков А.К. общая психология. - С-П.: Питер, 2000. - 582с.

Мартынау У.Ф. Феномен эстэтычнага пачуцця i духоунае развiцце асобы\\ Народная асвета. - 1992. - №3. - С. 79-80.

Музычны тэатр Беларусi 1960 - 1990. - Мн.: Беларусская навука, 1997. - С. 59 - 64.

Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Academia, 2000. - С. 453

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 2003. - С. 939.

Панова Г.К. Активизация мыслительной деятельности на уроках музыки \\ Музыка в школе. - 2001. - №4. - С. 57 - 62.

Проблемы музыкального мышления (Под ред. М.Г.Арановского.) - М.: Музыка, 1974. - С. 478.

Прокошин Ю.С. О развитии музыкальных способностей в раннем возрасте \\ Музыка в школе. 2002. - №3. - С. 34 -36.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М. Просвещение. 1998. - С. 286.

Тарасова К.В., Основы системы музыкального воспитания \\ Дошкольное воспитание. - 2001. - №11. - С. 63 - 73.

Яхонюк В.П. Музыкант. Потребность. Деятельность. - Мн.: Белорусская академия музыки, 1993. - С.381.