

**Муниципальное автономное образовательное  
учреждение дополнительного образования  
«Клинская детская школа искусств им. П.И. Чайковского»**

**Методическая разработка**  
на тему  
**«РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА  
НА ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО В ДШИ»**

Составил: преподаватель  
по классу фортепиано  
Елисеева Ирина Вячеславовна,  
высшая квалификационная категория

Г.о. Клин, Московская область,  
2024 г.

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Особенности музыкально-ритмического воспитания в классе фортепиано .....	5
Глава 2. Методика развития музыкально-ритмического чувства у начинающих школьников в классе фортепиано .....	9
Заключение .....	27
Список литературы .....	28
Приложение №1 .....	32
Приложение № 2 .....	33

## Введение

Проблема способностей всегда была и остается острой и жизненно важной: перед каждым индивидом постоянно возникает необходимость в удовлетворении жизненных потребностей и вместе с тем практическая возможность их удовлетворения оказывается зависимой от условий жизни, наличия способностей и умений. ДШИ решает актуальную для общества задачу общего музыкального образования в вопросах формирования у детей эстетического вкуса, приобщения детей к музыкальному искусству. Сложившаяся система обучения детей на музыкальных отделениях в школах искусств ориентирована на развитие творческих навыков детей, полное раскрытие их музыкальных способностей для овладения практическими навыками игры на музыкальном инструменте. На начальном этапе обучения проявляется особая потребность в развитии чувства ритма учащегося. Порой приходится прилагать много усилий для достижения игры с ритмической определенностью, но не всегда удается достичь результата с помощью обычных средств.

Потребность развития чувства ритма учащегося особенно остро проявляется на начальном этапе обучения. Используя предлагаемые приёмы, можно успешно развивать музыкально-ритмическую способность учащихся младшего школьного возраста.

**Цель работы** заключается в создании методической системы развития музыкально-ритмического чувства у детей младшего школьного возраста в процессе занятий на фортепиано.

**Задачи** данной работы:

- Рассмотреть накопленный методический опыт по проблеме развития музыкально-ритмического чувства у учащихся младших классов в процессе занятий на фортепиано;

- Обобщить личный педагогический опыт в работе по развитию музыкально-ритмического чувства у учащихся младших классов в процессе занятий на фортепиано;

*Методологической* основой данной работы являются философские, психолого-педагогические и эстетические исследования, связанные с темой данной работы. Изучались труды в области философских и эстетико-искусствоведческих знаний (М.С. Каган, Н.И. Киященко, Д.С. Лихачев, Э.И. Моносзон и др.); психолого-педагогические исследования по проблемам формирования способностей, оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, А.Л. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); по музыковедению (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, Б.Л. Яворский и др.); по методике и методологии образования (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Г. М. Цыпин и др.).

Частная методология исследования сложилась в опоре на научные труды и практические методические разработки Л.А. Баренбойма, Г.Г. Нейгауза, Т.И. Смирновой.

При решении поставленных задач, обобщении результатов исследования применялись следующие методы:

- теоретическое изучение и анализ литературы по проблеме исследования;
- анализ современного состояния работы по изучаемой проблеме;
- обобщение собственного многолетнего педагогического опыта (24 года работы с детьми);

***Практическая значимость*** данной работы заключается в том, что разработанная методическая система развития музыкально-ритмического чувства у детей младшего школьного возраста в процессе овладения музыкальной деятельностью дает возможность педагогам значительно повысить музыкально-творческий уровень учащихся.

*Структура работы:* работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

## **Глава 1. Особенности музыкально-ритмического воспитания в классе фортепиано**

Ритм - один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени. Чувство музыкального ритма - это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Чувству музыкального ритма посвящено достаточно много работ, однако, применительно к возникновению и формированию этой способности у ребенка (дошкольника, младшего школьника), эта проблема рассматривалась сравнительно небольшим количеством специалистов (М.А. Румер, Н.А. Ветлугина, Г.А. Ильина, К.В. Тарасова и др.). Результаты проведенных исследований свидетельствуют об очень раннем возникновении у ребенка музыкально-ритмических реакций, о доминировании ритмического начала на самых первых стадиях развития музыкальности.

В практике музыкального воспитания чувство ритма, как и любая из составляющих комплекса музыкальных способностей, формируется и развивается в различных видах музыкальной деятельности - пении, слушании музыки, игре на музыкальных инструментах и проч.

В фортепианной педагогике развитию чувства музыкального ритма уделяется особое внимание. Г.Г. Нейгауз говорил ... "и не забывайте никогда, что библия музыканта начинается словами: вначале был ритм" [38с. 38]. Музыку (исполнение), лишённую ритмического стержня - логики времени и развития во времени, Г.Г. Нейгауз считал только музыкальным шумом, в котором «утеряна или исковеркана до неузнаваемости музыкальная речь» [38, с. 40].

Важность ритма при исполнении музыкальных произведений диктует необходимость наличия у исполнителя хорошо сформированного чувства ритма. Эта музыкальная способность не достигает высокого уровня развития без целенаправленного педагогического воздействия даже у высокоодарённых учащихся. В этой связи, ритмическое воспитание пианиста является одним из основных моментов обучения игре на фортепиано.

Фортепианная педагогика накопила большой опыт формирования чувства ритма у обучающихся пианистов. В том или ином аспекте к этому вопросу обращались педагоги-пианисты: А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Н.И. Голубовская, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, Г.П. Прокофьев, С.А. Савшинский, Г.М. Цыпин, и др. Авторами высказан ряд ценных рекомендаций, практических советов, методов и приёмов развития чувства ритма в процессе фортепианной игры. Однако, особая значимость и сложность нахождения наиболее эффективных путей полноценного развития чувства ритма, направленных на преодоление часто встречающихся в массовой практике ритмических недостатков исполнения, всё ещё определяют проблематичность и актуальность вопроса развития этой способности в фортепианной педагогике. Особенно остро он ставится на начальном этапе обучения игре на фортепиано, когда закладывается фундамент дальнейшего развития всех музыкальных способностей и, в частности, чувства музыкального ритма.

Рассмотрение вопроса о методике развития чувства ритма требует выделения наиболее часто встречающихся, типичных ошибок учащихся при исполнении музыкальных произведений:

- неумение точно выдерживать единый темп музыкального произведения, ускорения или замедления, неоправданная пестрота темпов;
- отсутствие или расплывчатость метрической пульсации;

- неточное исполнение ритмического рисунка произведения, которое выражается в нарушении соотношений длительностей нот, невыдерживании длинных нот и пауз;
- формальное исполнение ритма, которое лишает произведения выразительности;
- произвольное исполнение ритма, которое лишает произведения определенности и конкретности.

Фортепианная педагогика располагает рядом ценных высказываний, рекомендаций, приёмов и методов работы по развитию чувства ритма. Основу работы по развитию этой способности вообще и, в частности, по преодолению ритмических ошибок исполнения, Г.Г.Нейгауз видит в необходимости научить учащегося эмоционально переживать ритм путем воздействия на его воображение, впечатлительность, душевные качества.

Отмечая важность и необходимость развития чувства ритма, педагоги-пианисты указывают на то, что формирование этой способности следует начинать с первых шагов обучения ребёнка музыке.

По мнению педагога-пианиста А. Артоболевской ритму не столько учат, сколько им «заряжают» [3, с.5]. Ощутить, почувствовать ритм помогает сама музыка, которую приходится слушать ребёнку. Однако ведущими оказываются в данном случае движения детей под музыку.

Российский психолог Б.М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, указывал, что движения как таковые ещё не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются органическим компонентом, необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что ритм в музыке - носитель определённого эмоционального содержания. Следовательно, чувство ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Оно характеризуется Б.М. Тепловым как «способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального

произведения» [52, с. 117]. Известно, что для детей важнее всего первичное эмоциональное отображение музыки через движение (Жак Далькроз).

Причинами неритмичной игры на музыкальном инструменте могут явиться:

- Отсутствие общей уравновешенности процессов торможения и возбуждения в центральной нервной системе.
- Отсутствие координации в руках и в пальцах, наличие в них ненужных мышечных зажимов, которые препятствуют протеканию ритмических импульсов по нервным волокнам плавно и без помех.
- Отсутствие исполнительской дисциплины в игре и слабость ритмической основы музыкально-слуховых представлений.

Однако чувство музыкального ритма развиваемо. Иной вопрос, в какой степени оно может быть произвольно воспитуемым, каковы в данном случае пределы эффективности, практической действенности соответствующего педагогического вмешательства. Развитие чувства ритма может идти как бы одновременно с двух сторон. С внешней стороны – это умение подстраивать своё исполнение под метроритм педагога. С внутренней стороны – через вчувствование, постижение живого импульса произведения.

Музыкально-ритмическое чувство, являясь формирующейся способностью, подпадает под соответствующее педагогическое воздействие, поддается ему, достаточно явственно «отзывается» на него. Причем собственное исполнение музыки в учебной деятельности, прежде всего исполнение музыки на фортепиано, особо благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию, создает те оптимальные условия, в которых воспитание такого рода протекает наиболее плодотворно и успешно.

Художественно-содержательное исполнение музыки создает естественные предпосылки для воспитания и развития музыкально-ритмического чувства, понимаемого «как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать



эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [52, с.67]. Однако следует не забывать, что музыкально-ритмическое переживание человека так или иначе опосредуется его мышечным чувством, то есть по своей основе имеет двигательно-моторную природу. Именно на данных факторах основываются различные системы ритмического воспитания. Многие из них на деле доказали свою жизнеспособность, подтвердили пользу, приносимую ими для общего ритмического воспитания, а также и для специального музыкального на начальных его ступенях.

Опираясь на ряд авторитетных исследований в данной области, можно указать на три главных структурных элемента, образующих чувство ритма и связанных с такими категориями, как 1) темп, 2) акцент, 3) соотношение длительностей во времени.

Итак, восприятие и воспроизведение темпа, акцента и временных соотношений длительностей объединяются в первичную музыкально-ритмическую способность. Каковы же способы ее формирования в фортепианном классе? Известно, что развитие и совершенствование любой способности человека возможно при опоре на соответствующие умения и навыки. Вне умений и навыков, проявляющихся в той или иной деятельности человека, способность существовать (функционировать) не может.

## **Глава 2. Методика развития музыкально-ритмического чувства у начинающих школьников в классе фортепиано**

Периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, оказывается подчас решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся-музыкант, не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Музыкальный ритм

учащийся начинает осязать лишь тогда, когда соприкасается с эмоционально-содержательным музыкальным материалом.

Переходя к вопросам методики ритмического воспитания, учитель должен учитывать особенности психики детей, помнить, что ребенок приходит в мир учебного труда из мира игр.

Уступая ведущее место обучению, игровая деятельность не теряет своего значения и в младшем школьном возрасте (7-10 лет). Это подтверждается исследованиями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Р.И. Жуковской, Г.Е. Конниковой, А.Н. Леонтьева, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, М.Г. Янковской и др.

У младших школьников ещё сохраняется свойственная дошкольникам склонность к подражанию, что часто вызывает их игровую деятельность. Дидактические игры представляют возможность развивать у младших школьников основные принципы мышления - сравнение, анализ, умозаключение, систематизировать и закреплять полученные знания о признаках предметов, их значении, о связях между ними. В них развивается у детей внимание, сосредоточенность, воля, честность, правдивость.

Музыкально-дидактические игры способствуют воспитанию у младших школьников эстетических чувств. Они вызывают у детей, с одной стороны, положительное эмоциональное состояние, вносят бодрый, радостный тон в коллективную жизнь детей, с другой стороны, дают возможность систематизировать и закреплять полученные музыкальные знания. Музыкально-дидактические игры представляют большие возможности для проявления самостоятельности и творческой активности младших школьников.

Задача музыкальной педагогики — найти правильный синтез игровых и учебных форм деятельности в школе. С этой целью в учебной работе нужно применять формы, близкие к игре, возможно чаще, но в то же время учить детей наблюдать музыкальные явления, сравнивать их, находить и правильно называть закономерности. На первом месте - должно быть слушание и

исполнение музыки; в этом процессе возникают и развиваются музыкальные представления ребенка, для уточнения, упорядочения, осмысления которых нужны определенные понятия, соответствующие названия, а также графические знаки. Но до сих пор еще встречаются случаи, когда педагог начинает ритмическое воспитание с объяснения длительностей нот, с которыми ребенок, не имеющий никакого музыкального опыта, не может связывать свои слуховые представления. Здесь, пожалуй, наиболее элементарным способом освоения музыки детьми было и остается пение по слуху, то есть разучивание мелодий рефлексивно-подражательным путем.

Занятия надо начинать на основе того музыкального репертуара, который дети знают, с декламации и пения народных детских песен.

Во время занятий по развитию чувства ритма никоим образом нельзя создавать больших трудностей. Следует помнить, что было легко для ребенка в процессе игры, то и позднее на занятиях не будет для него трудным. Мы должны стремиться к тому, чтобы наши ученики выполняли ритмические задания охотно, и образность восприятия ритма в играх сохранилась бы и при обучении.

Уже первым шагам начинающего пианиста в обучении сопутствует выработка ряда игровых приемов и навыков, которые, непосредственно соотносясь с процессом развития чувства ритма, выступают в качестве его конкретной, осязаемой «подпорки». Важнейшим является навык, связанный с восприятием и воспроизведением равномерной последовательности одинаковых длительностей.

Образование и упрочение этого навыка, фундаментального в начальном ритмическом воспитании вообще, происходит в классе фортепиано на материале уже тех элементарных примеров и простейших номеров фортепианной азбуки, с которых открывает свой путь в обучении любой начинающий пианист. «...Играть в ритмическом отношении точно», не допуская в этой области «никаких послаблений», поскольку любые

«упражнения вне ритма следует признать нецелесообразными»,— писала Н. А. Любомудрова [5, с. 11].

Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равновеликих временных долей, будучи достаточно прочно освоен учащимся на первом этапе фортепианного обучения, выстраивает требуемую «материальную» основу для развития первого из компонентов музыкально-ритмической способности— чувства темпа. Собственно само это чувство предполагает в качестве одного из основных истоков умение ощущать музыку в размеренном ровном, единообразном движении. Еще раз подчеркну, что игра на фортепиано представляет собой деятельность, которая с самого начала дает энергичный толчок формированию и развитию «темпового компонента» музыкально - ритмической системы.

Ритмическое воспитание следует основывать на передаче ритма музыки в простых, легко доступных детям разнообразных движениях. Это соответствует, с одной стороны, моторной природе музыкального ритма и ритмического чувства, с другой — естественной биологической потребности детей в движении. Ритмическое воспитание целесообразно начинать не с деталей, а с восприятия целостного музыкального произведения, прежде всего с темпа, ибо темп — элементарное выразительное средство большой действенной силы и вместе с тем важный жанровый признак. Знакомство с каждым новым произведением следует начинать, вслушиваясь в его темп, в основной характер движения. Часть урока мы посвящаем движению под музыку. Например, играем марш и наблюдаем, как ритм вынуждает ребёнка двигаться, подыскивая характерные движения. Удивительно, но уже через несколько уроков ученик находит нужные движения сам! По тому, как ребёнок двигается, импровизирует под музыку, насколько выразительны его движения, можно определить степень развития чувства ритма. И ещё: для ребёнка необходимо музыкальное движение, так как оно развивает и укрепляет весь детский организм — укрепляет мышцы, улучшает кровообращение,

дыхательные процессы, развивает мускулатуру. Важно, чтобы ребёнок почувствовал радость от ритмичного движения под музыку, так как оно положительно сказывается на психическом здоровье детей, помогает раскрепоститься, обрести уверенность в себе.

Исполнение любой музыки, написанной для рояля, и даже разного рода технических упражнений сопровождается, как правило, более или менее явственной, «веской» акцентировкой при игре. «Нашей второй задачей (после выработки ощущения одинаковых длительностей) будет развитие ощущение... чередующихся пластических ударений...» — указывал на важность данной стороны ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз [20, с. 172].

Здесь следует поговорить о существовании сильной доли (акцента) и слабой. С акцентом учащийся – пианист сталкивается на первых же уроках. Шагая под музыку марша или танца и двигателью реагируя на неё, ребёнок подчёркивает метрические доли (хлопками, шагами). Например, на сильную долю делает хлопок, на слабую – разводит руки в стороны.

Для песен характерна ясная фразировка, совпадающая с периодичностью стихотворных строк текста. Проговаривая текст песенки, ребёнок безошибочно определяет ударные и безударные слоги:

Маленькая мышка,  
Спрятаться старайся,  
Лучше, мышка, кошке  
Ты не попадайся.

Наконец, о третьем компоненте первичной музыкально-ритмической способности—чувстве соотношения длительностей. Как и в любой другой исполнительской специальности, чувство соотношения длительностей формируется, а затем вовлекается в интенсивную тренировку с первых же уроков учащегося-пианиста. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных по временной «стоимости» длительностей звуков — навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-

исполнительской деятельности. Даже разбор и грамотное воспроизведение простейшего музыкального материала — какой-либо элементарной интонации, уже предполагает наличие этого навыка. Прохлопывая каждый звук песни, то есть её ритм, ребёнок легко понимает, что он (ритм) состоит не только из одинаковых равномерно чередующихся шагов – долей, но и из более коротких звуков. Вместе с учеником отмечаем, что хлопки, как и звуки могут быть длинными и короткими. Это и есть ритмический рисунок песенки.

Задача состоит теперь в том, чтобы определить по слуху и точно осознать ритмический рисунок, то есть соотношение и порядок длительностей в заданной фразе.

Для решения этой задачи я рекомендую три способа:

1. Слухо-двигательное сравнение простых ритмических фраз, различающихся минимально:

Пример:

Скок,        скок,        по-        скок,  
мо-ло-        дой        дроз-        док

1. Применение особых названий ритмических элементов, удобных для произнесения и исполнения ритмических фигур.

Примеры:

а) шаг        шаг        шаг        шаг

бе-гать    шаг        шаг        шаг

б) ТА        ТА        ТА        ТА

ТИ-ТИ    ТА        ТА        ТА

2. Наглядные изображения ритмических фраз, которые могут состоять вначале из картинок (к примеру—из рисунков птичек различной величины), затем заменяются упрощенными нотами (без головок):

| | | |
   
 □ | | |

Остановимся подробнее на этих трех способах работы.

Фразы для ритмических наблюдений берутся из разученных по слуху песен. Ученик поёт их со словами, выразительно, в надлежащем темпе, затем выстукивает или отхлопывает ритм — четко, легко, ненавязчиво. Так обеспечивается не просто слуховое, а слухо-двигательное сравнение различных ритмических рисунков. Главное внимание направляется на ту метрическую долю, где есть различие между фразами, но без ущерба для осмысленного, выразительного исполнения.

Важную роль играют названия ритмических элементов. Название «шаг» для одной метрической доли дети узнали раньше, при ознакомлении с основной пульсацией. Для исполнения двух коротких звуков дети обычно сами находят слово «бегать» (его можно и подсказать). Слово «бегать» удобно для произнесения ритмической группы из двух восьмых, поскольку оно показывает, что на одну долю теперь исполняются два звука, в то время как словом «шаг» обозначается один звук на одну долю. Слова «шаг» и «бегать» мы очень скоро заменяем слоговыми названиями ТА и ТИ-ТИ. Поэтому для исполнения ритмических фигур я рекомендую пользоваться слоговыми названиями. В дальнейшем, при разучивании упражнений и песен, ребёнок знакомится с другими длительностями нот и соответствующими им паузами.

Ритмическую нотацию следует сделать наглядной. Дети овладевают двумя различными способами чтения нот. Сначала они учатся следить по нотной записи за ритмом звучащей музыки, выстукивая каждый звук по нотам, нарисованным в достаточно крупном масштабе на бумаге. Затем этот навык последовательного чтения нот совершенствуется: отхлопывая ритм или выговаривая слоговые названия длительностей, дети читают запись только глазами.

Совершенно другого навыка требует «расшифровка» нот, превращение нотных знаков в звучащий ритм. Нельзя собрать ритм из отдельных звуков, ибо отдельный звук не имеет ритмического смысла. Приобретая некоторый запас слухо-двигательных представлений ритмических процессов и соответствующих

зрительных представлений нотной записи, учащийся читает нотную запись какого-либо ритмического построения в целом и воспроизводит его по памяти. Осмысленное чтение нот — это чтение по мотивам и фразам, которые нужно уметь схватывать и представлять себе одновременно, прежде чем приступить к исполнению.

Итак, в процессе обучения игре на инструменте создаются условия, всесторонне благоприятствующие формированию и развитию первичной музыкально-ритмической способности в составе ее трех основных ответвлений (темпа, акцента, соотношения длительностей).

Предлагаем следующие приемы работы по развитию у детей чувства ритма:

Ученик пропевает короткую песенку.

Тихо выполняет (отстукивает) ритмический рисунок, а педагог равномерно тактирует.

Поёт мелодию с «ритмическими словами» «та» и «ти».

Мысленно поёт мелодию, воспроизводя вслух (хлопками, отстукиванием) только ритм.

Для закрепления пройденного возвращаемся к наглядности, записываем усвоенный ритм в тетрадке, выкладываем соответствующие карточки.

Даём различные упражнения, связанные с освоением ритмических соотношений (чтение стихов, считалок, скороговорок и т.д.).

Приемы и способы работы:

Просчитывание исполняемой музыки. Установлено, что счет, представляя собой одну из наиболее распространенных форм двигательного (а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведет к значительному упрочению ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору. Он помогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки, облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляет метрически опорные доли



(что бывает важным для начинающих, недостаточно опытных музыкантов). Короче, «счет имеет неоценимое значение, ибо он развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое...» [1, с.138]. Вместе с тем замечено, что привычка к постоянному, «дежурному» счету чревата и негативными последствиями: на известном этапе она может привести к частичному омертвлению непосредственных, эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений. Считать следует «избирательно», по мере необходимости; от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету «про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

Начертание так называемых ритмо-схем. Будучи выполнены в виде графических рисунков, где длительности выстраиваются в определенных комбинациях на одной строчке, эти схемы, используемые как вспомогательное средство, дают наглядное конкретное представление о том или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре.

Простукивания-прохлопывания метроритмических структур (либо их относительно сложных частей): «...рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать»,— советует А. Д. Алексеев в «Методике обучения игре на фортепиано» [1, 134].

Дирижирование. Дирижируя, учащийся, как правило, с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысли во времени, интенсивно переживает ее (здесь также играет свою роль тот фактор, что внимание музыканта не отягощено преодолением «техницизмов»). Ученик, поставив ноты на пюпитр, дирижирует вещь от начала до конца — так, как будто играет кто-то другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю. Этот прием особенно необходим для учеников, не обладающих достаточной способностью «организовать время».

Дефекты темпа (ускорения, замедления, неустойчивость в движении вообще), являющиеся довольно распространенными «типовыми» ученическими недостатками, могут быть частично ликвидированы следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру. Выравниванию музыкального движения способствует и такой методический прием, как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы («неблагополучных» по темпу в первую очередь) с ее начальными тактами.

Музыкально-ритмическое чувство учащегося — прежде всего чувство несформировавшееся, недостаточно устойчивое — может обрести необходимое подкрепление в лице самого педагога. Используются такие приемы и способы работы, как

- совместный счет вслух,
- «подстукивание» со стороны (дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре),
- легкие мерные похлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жестикуляций и т. д.

К разряду внешних факторов, способных повлиять на музыкально-ритмическое восприятие (и сознание) учащегося, можно отнести также конкретный игровой показ педагога. В одних случаях он, продемонстрировав своего рода эталон, поможет устранить те или иные ритмические погрешности, в других — оживит монотонное, вялое по движению ученическое исполнение и т. д.

Самое главное — между ребёнком и педагогом происходит увлекательное эмоциональное общение, при котором ребёнок раскрывается, заинтересовывается занятиями, а педагог в свою очередь выясняет, что малышу удаётся с лёгкостью, а над чем в дальнейшем придётся поработать, чему надо будет уделить особое внимание.

В работе по развитию ритма можно применять декламационный метод обучения. Этот способ работы по развитию метроритма ученика, наряду с просчитыванием и прохлопыванием, оказался весьма результативным! Педагог включает в работу стихотворные тексты, что позволяет усилить воздействие на ученика при параллельном включении слуха, речи и движения. Для этого используем речевые игры. Их основой является слово со своим ритмом и эмоциональным содержанием. [Приложение 2].

На первых этапах работы при подборе стихотворных текстов необходимо учитывать, что стихи должны быть с устойчивой ритмикой, т.е. однообразным распределением ударных слогов в строфе, состоять из достаточно коротких фраз, где чётко прослушивается метрический пульс:

Бай, бай, мой малыш, мой весёлый звонкий чиж.

Спит на ветке птичка, спит в лесу лисичка.

Чёткость в произношении стихотворения благотворно влияет на игру, что даёт возможность быстро добиваться ровности в исполнении и способствует развитию ритмического чувства. Используя с первых уроков метод декламации, педагог воспитывает в учениках ощущение периода, т.е. умение исполнять не по тактам, а по фразам. Ф.Лист учил: «...фразировать мелодию по периодам, подчиняя счёт тактовых частей счёту ритмических тактов, подобно тому, как поэт считает не слоги, а строфы» [1, с.136].

От занятия к занятию задания постепенно усложняются, так как вводится понятие «пауза» - молчание в музыке. Ребёнку следует объяснить, что паузы являются частью музыки. Они означают не остановку в движении, а подготовку к следующему звуку. Для ощущения и осознания паузы я также используем известные песни. Кроме пения ритмическую фигуру следует прохлопывать. В качестве примера беру знакомую детскую песенку «Ехали медведи»:

Ехали медведи на велосипеде

А за ними кот... задом наперёд...

Ребёнок с удовольствием поёт эту песенку и прохлопывает ритм, а во время паузы вместо хлопка разводит ладони в разные стороны. Здесь объясняю ученику, что данное молчание и обозначает паузу, равную четверти или слогу «ТА». Но при этом движение не останавливается, мелодия продолжается.

Так же этот навык вырабатывается на материале простейших номеров фортепианной азбуки, с которых открывает свой путь в обучении любой начинающий пианист и требует от ученика, говоря словами Г.П.Прокофьева, «Неуклонно выдерживать метрическую точность при игре различных упражнений» [1, с.139].

Формирование чувства ритма у младших школьников потребовало формирования навыков исполнения учащимися компонентов ритма на фортепиано. На начальном этапе обучения игре на фортепиано это представляет собой основные пианистические движения "нон легато", "легато", "стаккато".

Как известно из практики и отмечено пианистами-педагогами (Л.А. Баренбойм, А.Б. Гольденвейзер, Г.П.Прокофьев и др.), умение выполнять ритм в движении под музыку не всегда определяет умение исполнять ритмически верно музыкальное произведение на фортепиано. Фортепианное исполнение ритма требует взаимосвязи между развитием чувства ритма вообще и сформированностью навыков его исполнения на инструменте. Из этого следует, что формирование навыков исполнения ритма должно осуществляться в единстве с целенаправленной, планомерной работой по совершенствованию основных пианистических движений. На начальном этапе обучения игре на фортепиано такими движениями являются, как мы уже говорили, движения "нон легато", "легато", "стаккато".

В связи с тем, что формирование пианистических движений не входит в задачи нашего исследования, а является частным вопросом проблемы развития чувства ритма у младших школьников, мы остановимся лишь на основных позициях отечественного пианизма в этой области.

Богатый практический опыт пианистов-педагогов даёт возможность говорить о сложившейся, обобщённой методике развития основных движений фортепианного исполнения. Рассматривая данный вопрос, А.А.Николаев подчёркивает, что основным принципом теории пианизма является неразрывная связь развития культуры игровых движений с конкретными художественно-исполнительскими задачами. Лишь те пианистические движения оказываются целесообразными, которые соответствуют характеру и образу музыкального произведения. Особенно важным это представляется для начального этапа обучения игре на фортепиано. Формирование игровых движений детей следует строить на развитии целесообразных игровых навыков, основанных на правильном понимании поставленной музыкальной задачи и направленной на достижение определённой звуковой цели. Большое значение педагоги-пианисты придают воспитанию чувства свободы, непринуждённости, ловкости, мягкости и плавности движений, правильной координации мышечной деятельности всей руки, от плечевого пояса до кончиков пальцев. Принимая за основу вышеназванный принцип фортепианной педагогики, мы считаем, что наиболее благоприятные условия для его воплощения в данной разработке открывают творческие проявления младших школьников. Элементарное сочинение, импровизация, подбор по слуху, игра в ансамбле на фортепиано являются основой разработанных нами музыкальных игр. Поэтапность формирования творческих проявлений детей предполагает освоение ритма исходя из его эмоционально-образного значения, дальнейшего осознания и закрепления. Элементарное сочинение, импровизация и т.д. активизирует поиск определённых средств музыкальной выразительности, в том числе и ритма, для задуманного музыкально-игрового образа. Оно стимулирует использование учащимися музыкального опыта и приобретенных знаний. Исполнение такого материала на фортепиано ставит начинающего пианиста перед необходимостью приспособлять свои, ещё несформированные пианистические движения к инструменту с целью

реализовать задуманный музыкальный образ. Это, с одной стороны, упражняет и тем самым закрепляет уже известные приёмы фортепианной игры, с другой стороны, способствует выработке наиболее рациональным путём трудно прививаемых извне исполнительских качеств.

Разнообразная выразительность ритмических эталонов определяла выразительность используемых пианистических приёмов. Например, простым движением «нон легато» можно передать различные оттенки выразительности музыкального ритма, как «важное шествие гномов» - средний темп, равномерное чередование длительностей; «весёлый стук дождевых капель» - быстрый темп, равномерное чередование длительностей; «песня больного бегемота» - медленный темп, сочетание различных ритмических длительностей и т.д.

С другой стороны, образ, характер, настроение музыки, ритмические особенности диктовали выбор пианистических движений для их реализации на фортепиано. Например, исполнение «Песенки воробья» требовало от детей использования лёгких, отрывистых движений, приближающихся к «стаккато», форшлагов, трелей; «Танец снежинок» - плавных движений «нон легато» попеременно двумя руками и т.д. Приобретенные и закреплённые в процессе музыкально-дидактических игр пианистические навыки исполнения ритма младшими школьниками использовались педагогом для работы с учащимися над эмоционально-выразительным исполнением ритмической стороны разучиваемых музыкальных произведений.

Таким образом, музыкально-дидактические игры способствуют формированию навыков эмоционально-осознанного исполнения компонентов ритма в движении под музыку и за фортепиано и становлению основных фортепианных движений младших школьников.

С самых первых упражнений и песенок ученик должен слышать аккомпанемент учителя, гармоническое сопровождение к исполняемой им мелодии. Это даёт ученику лучше почувствовать форму и содержание своей

мелодии, приучает его играть ритмично. Здесь хочу заметить, что значение ритмической точности при игре в четыре руки чрезвычайно велико. В процессе начального этапа разучивания произведения для ансамбля может помочь метроном, позднее необходимо достичь такой синхронности движений и исполнительских приемов, которые обеспечивают одновременность и согласованность игры.

Первые ансамбли с педагогом – из сборника А.Артоболовской «Первая встреча с музыкой»: «Вальс собачек», «Живём мы на горах», «Казачок».

Благодаря стихотворному тексту, ребёнок хорошо слышит музыкальные предложения, ударные звуки. Позднее в ансамблевый репертуар вводим любимые детьми «Песню кота Леопольда» Б.Савельева, «Кузнечик» В. Шаинского и т.д. Рекомендую использовать сборники, где написаны аккомпанементы для учителя: Н.Соколова «Ребёнок за роялем», И.Лещинская «Малыш за роялем», И.Королькова «Крохе - музыканту» и др. В них даны очень простые и симпатичные пьески вместе с великолепным аккомпанементом.

Итак, периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, сказывается подчас решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика. Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся – музыкант не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Поэтому начальная фаза ритмического воспитания оценивается самым серьёзным образом. А систематические занятия активно воспитывают, разносторонне «упражняют» музыкально – ритмическое чувство, создают естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации.

Суммируя сказанное, введение специальных ритмических задач и упражнений в обычный урок благоприятно сказывается на развитии чувства музыкального ритма, способствует формированию слухо-ритмических навыков

и представлений, степень развития которых непосредственно связана с эмоциональной отзывчивостью детей на выразительные особенности ритма.

На развитие чувства ритма влияет также систематичность и последовательность знаний, умений и навыков, их посильность и постепенность усложнения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об основных путях развития ритмического чувства:

- Исходным пунктом работы должна быть собственная ритмическая деятельность детей (игровые задания, ритмические движения и т. д.).
- Элементы сознательности вводим в музыкальную деятельность детей очень постепенно, сохраняя элемент игры.
- При изучении нового ритмического материала всегда исходим из известных ученикам мелодий.
- Примерами, используемыми для наглядности, являются, насколько это возможно, начальные такты песни.
- При овладении новым ритмическим материалом стараемся привлекать наглядность, видимую и слышимую (движение под музыку и т. д.).
- Ритму учим ритмом! В наглядном примере ученики видят новый ритмический материал. Тактированием, применением более простых длительностей и ритмических группировок делаем этот материал более ясным, доступным.
- Ассоциируем длительности с «ритмическим словом», нотное изображение — с постоянным музыкальным «именем».
- Закрепляем новый ритмический материал на самостоятельных упражнениях.
- За наводящими вопросами и ассоциациями всегда следует специальное упражнение.



- Один наглядный пример недостаточен. Следует подобрать несколько примеров из уже известных песен, чтобы новый материал стал ученикам совершенно ясным.
- Если убеждаемся, что новый ритмический материал еще недостаточно осознан учениками, возвращаемся к наглядным примерам, используем другие приемы.
- Подбираем задания для чтения нот в пределах усвоенного ритмического материала.
- На каждом уроке должны быть задания, воспитывающие ритмическое чувство. Ритмическая подготовка подводит детей к игре по нотам.
- Всегда стремимся к увлекательным занятиям фортепиано.

Свои уроки я строю на единстве образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения и ставлю следующие задачи:

- В работе с учащимися я опиралась на фундамент общего пианистического мастерства.
- Ритмическое чувство и мастерство учащегося совершенствуется также в процессе чтения с листа.
- Применяя метод показа, т.е. демонстрируя тот или иной выразительный нюанс, звуковую краску, технический прием, я даю эмоциональный импульс учащемуся.
- Используя метод словесного воздействия, который апеллирует к мысли учащегося, его сознанию, я добиваюсь понимания, осознание основных стилистических формообразующих особенностей данного произведения.

Представленная методика обеспечивает условия для эмоционально-осознанного развития чувства ритма у младших школьников. Музыкально-ритмическое чувство является одной из основных музыкальных способностей и имеет моторную и эмоциональную природу. Структура музыкально-ритмического чувства формируется в онтогенезе в следующей последовательности: чувство темпа, метра, ритмического рисунка. Игровая деятельность как составляющая процесса обучения обеспечивает эффективную дополнительную двигательную опору для развития чувства ритма и активизирует творческие проявления младших школьников при игре на фортепиано. Предлагаемая методика оказывает положительное влияние на становление фортепианных исполнительских навыков, активизирует творческую деятельность и способствует общему музыкальному развитию детей. Т.о. в процессе музыкального творчества, предусматривающего различные серии заданий, происходит активное развитие музыкально-ритмического чувства.

На основе данной разработки представляется возможным сформулировать следующие методические рекомендации:

- развитие музыкально-ритмического чувства у младших школьников следует рассматривать как важную составную часть музыкального воспитания детей на начальном этапе обучения игре на фортепиано;
- предлагаемая методика развития музыкально-ритмического чувства способствует повышению у учащихся интереса к занятиям фортепиано; пробуждает фантазию, воображение, активизирует и развивает творческие способности детей, обогащая тем самым их эмоциональную сферу.

Методический материал данной разработки может быть полезен в работе педагогам, студентам, преподавателям музыки.

## Заключение

Современная социальная действительность все с большей отчетливостью требует развития музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста в процессе обучения игре на фортепиано на более профессиональном уровне, ориентируя учреждения системы дополнительного образования на совмещение государственных программ обучения с новыми программами. Обучение игре на фортепиано несет долгосрочный эффект. Существует несомненная зависимость между музыкальным образованием и развитием способностей, необходимых для успешного становления ребенка в жизни. Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни, развиваются такие качества как: самодисциплина, терпение, чувствительность, координация, способность запоминать и концентрировать внимание. И эти качества останутся с ребенком независимо от его дальнейшего выбора профессии. Музыкальное образование должно стать источником радости, удовлетворения, достижения поставленной цели. А первым инструментом для детского обучения музыке может стать именно фортепиано. Никакой другой инструмент не может сравниться с фортепиано широтой реализации музыкальных идей. Приобретенные на занятиях фортепиано навыки откроют учащимся целый мир творческих и профессиональных возможностей в будущем.

## Список литературы

3. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. - М.: Музыка, 1971. - 276 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев //Избранные психологические труды : В 2 т.4 – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – С. 133 – 161.
5. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой / А.Д.Артоболевская. - М.: «Советский композитор»,1989. – 107 с.
6. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. - Л.: Музыка, 1979. - 284 с.
7. Баренбойм Л.А. Очерки по методике фортепиано / Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1985. - 185 с.
8. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1973. - 138 с.
9. Баринаова М.Н. О развитии творческих способностей ученика / М.Н. Баринаова. - М.: Музыка, 1983. – 60 с.
10. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. - М.: Академия, 2002. – 320 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
12. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
13. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. - М.: Просвещение, 1968 - 415 с.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.

15. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. - М.: Искусство, 1968 . - 576 с.
16. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский . - М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 3-19
17. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М.: NB Магистр, 1993. – 193с.
18. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
19. Далькроз Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и для искусства / Ж.Далькроз. - М.: Классика-XXI, 2002. - 248 с.
20. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей / Г.А. Ильина //Вопросы психологии. 1961. № I. С.119-132.
21. Корлякова С.Г. Основы общей и музыкальной психологии / С.Г. Корлякова . – Ставрополь : ИРО, 1998. – 44 с.
22. Краевский В.В. Педагогика / В.В.Краевский. – М.: Изд. дом «Таганка», 2004. – 264 с.
23. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Бокум Д. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.
24. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на детей / Е.П. Крупник. -М.: Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
25. Курочкина В.Е. Развитие творческих способностей в креативной образовательной среде / // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина / ИП РАН, 19 – 20 сентября 2005. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 295-300.
26. Курт Э. Музыкальная психология / Э. Курт //Альманах музыкальной психологии. - М.: МГК, 1994. – 205 с.
27. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Знание, 1981. - 96 с.

28. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А. Михайлова. - Ярославль.: Академия развития, 1997. - 240 с.
29. Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и их социальное значение / А.Л.Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: сб. ст./ Л.: Музыка, 1981. – с.14.
30. Маркевич Данута. Психологические факторы в фортепианном обучении / Данута Маркевич // Ребенок за роялем. - М., 1981, с. 21-28.
31. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 1-2 кл. ДМШ / Б.Е. Милич . - Киев.: Музична Украина, 1977. - 76 с.
32. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. - М.: Музыка, 1988. – 240 с.
33. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И.Петрушин. – М., 2008. – 400 с.
34. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
35. Рубинштейн А.Г. Короб мыслей. Афоризмы и мысли / А.Г. Рубинштейн. – М.: Олма-пресс; СПб.: Изд. дом «Нева». – 1999. – С. 65.
36. Смирнова Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс. Пособие для преподавателей, детей и родителей. Методические рекомендации / Т.И. Смирнова. - М.: Изд-во ЦСДК, 1994. - 56 с.
37. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства / А.Н. Сохор. - М.: Музыка, 1970. – 192 с.
38. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. - Л.: Музыка, 1975. - 64 с.
39. Сургаутайте В. 0 начальном этапе развития чувства ритма / В. Сургаутайте // Музыкальное воспитание в школе. 1970. Вып. 6. С. 17-28.
40. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.: Наука, 2003. – 335 с.

41. Тургенева Э. Пианист-фантазёр / Э. Тургенева. – М.: Советский композитор, 1987. – 79 с.
42. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин . - М., 1975.
43. Холопова В.Н. Проблемы музыкального ритма/ В.Н. Холопова. – М.: Музыка, 1993. - 353 с.
44. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Ципин. - М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
45. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности / Г.М.Цыпин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
46. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. тр. – М.: Педагогика, 1989. – с. 223 – 232.
47. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. - 301 с.
48. Юдкин И.Н. Эстетико-психологические аспекты выразительности музыкального ритма / И.Н. . Юдкин: Автореф. дис. канд. психол. наук. - Киев, 1979. – 31 с.
49. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слёз, или я – детский педагог / Т.Б. Юдовина-Гальперина. - С.-Пб.: Союз художников, 2002. – 240 с.
50. Янковская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника / М.Г. Янковская. - М.: Просвещение, 1974. - 128 с.

## Приложение №1

Ситуация проверки музыкально-ритмического чувства: обычная обстановка в классе. Педагог наблюдает, не скован ли ребенок, не стесняется ли он петь, двигаться по просьбе, стремится ли преодолеть затруднения.

Педагог обращается к ребенку: «Мы с тобой будем играть в очень интересную игру. Я буду начинать знакомые песенки, а - ты заканчивать». Играет не более двух мелодий.

Проводится действие. «А теперь попытайся сыграть эту мелодию (одну из них)». Проводится действие. «Посмотри, кто нарисован на этой картине? Что он делает? А как он это делает?»

Выслушиваются ответы. «Пожалуйста, превратись в медведя и спляши, как он, вот под эту музыку. Только послушай ее сначала».

Ребенок слушает пьесу М. Карасева «Пляска медведей», а затем пляшет под ее музыку. Задача решена, если ребенок правильно выполняет все задания.

Задача решена частично, если ребенок не справился с одним заданием, а второе выполнил с помощью педагога. Задача не решена, если ребенок не справился с двумя заданиями, а третье выполнил лишь с помощью педагога.



## Музыкально-дидактические игры

### «Теремок»:

Игра начинается словами:

Стоит в поле теремок,

Он не низок, не высок.

Вот по полю мышка бежит,

У дверей остановилась и стучит.

Педагог исполняет на фортепиано ритмический рисунок. Учащийся прохлопывает ритм и запоминает его.

Точно так же происходит знакомство и с другими персонажами игры: зайкой, лисичкой, медведем.

Продолжая эту игру на последующих занятиях, учащийся вспоминает ритмический рисунок зверей и прохлопывает его. Педагог: «Все звери в теремочке живут, песни поют» - и предлагает придумать свою песенку на слова: «Все мы весело живем, дружно песни поем».

### «Прогулка»:

Ход игры. Взрослый: «Сейчас, мы отправимся на прогулку, но это будет необычная прогулка. Вот мы спускаемся по лестнице (передаём на фортепиано медленные шаги), а теперь мы вышли на улицу. Светит яркое солнышко, мы обрадовались, побежали (частые удары). Мы гуляли, веселились, но вдруг появилась туча, подул ветер, ударил гром, сверкнула молния, и пошел дождь. Сначала это были редкие капли, а потом начался частый сильный ливень (редкие капли дождя, постепенное усиление и сильный частый ливень ученик передаёт в соответствующем ритме)».

Взрослый: “Испугались ребята такой погоды и побежали домой, - снова быстрые и ритмичные удары”. Игра постепенно усложняется, придумываются новые события, которые могли происходить на «прогулке», и каждый раз ритмические рисунки становятся все разнообразнее и сложнее.