

# Учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

**Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика:** Учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Под ред. *Е. А. Медведевой*. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.

1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МУЗЫКАЛЬНОЕ  
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ  
С ПРОБЛЕМАМИ  
В РАЗВИТИИ  
И КОРРЕКЦИОННАЯ  
РИТМИКА

Под редакцией **Е. А. Медведевой**

Допущено

Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для студентов образовательных  
учреждений среднего профессионального образования, обучающихся  
по специальности 0318 — Специальное дошкольное образование

Москва  
ACADEMIA  
2002

2

УДК 615.851.827(072)

ББК 74.100.5я723 (075.32)  
М 54

Издательская программа «Специальная педагогика и  
специальная психология»  
для педагогических вузов и колледжей.

Руководитель программы — доктор педагогических наук,

профессор *Н. М. Назарова*

*Авторы:*

*Е. А. Медведева* — предисловие, раздел I, главы 1, 2, 3; раздел II, главы 1, 2,  
4, 6, 7; раздел III, главы 1, 2; раздел IV, главы 2, 3; раздел V, главы 2, 3, 4;  
составитель приложений 1, 2, 3, 4; *Л. Н. Комиссарова* — раздел II, главы 3, 5;  
раздел IV, главы 1, 4; *Г. Р. Шашкина* — раздел V, глава 1, материал  
в приложении 3; *О. Л. Сергеева* — раздел IV, глава 3

*Рецензенты:*

доктор психологических наук, профессор, действительный член  
РАО *В. И. Лубовский*;  
доктор педагогических наук, профессор *Н. М. Назарова*

М 54 **Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика:** Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / *Е. А. Медведева, Л. Н.*

Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.

ISBN 5-7695-0970-8

В учебном пособии раскрываются как общие подходы к музыкальному воспитанию детей с различными отклонениями в развитии, так и специфические особенности содержания и организации коррекционной работы средствами музыки в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида. Впервые в систематизированном виде представлены содержание и технология организации музыкального воспитания и занятий по коррекционной ритмике с дошкольниками, имеющими проблемы в развитии.

Книга может быть интересна также воспитателям, музыкальным руководителям, дефектологам, психологам, работающим в системе помощи детям с различными проблемами в развитии.

УДК 615.851.827(072) (075.32)  
ББК 74.100.5я723

© Медведева Е. А., Комиссарова Л. Н.,  
Шашкина Г. Р., Сергеева О. Л., 2002

ISBN 5-7695-0970-8

© Издательский центр «Академия», 2002

3

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с созданием теории гармонической личности, в которой реализуется идея «развивающейся личности» в «развивающемся мире». Подготовка будущих специалистов, работающих с детьми с проблемами в развитии, требует, чтобы они овладели такими коррекционно-развивающими технологиями, которые бы обеспечивали им возможности воплотить эту идею на практике. Среди подобных психолого-педагогических технологий особое место отводится арттехнологиям, где важную роль играет музыкальное искусство.

Коррекционно-развивающие возможности музыкального искусства по отношению к дошкольникам с проблемами в развитии обусловлены прежде всего тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает творческие потребности и способы их удовлетворения, активизирует потенциальные возможности в практической музыкально-художественной деятельности, обеспечивает всестороннее развитие ребенка, т. е. выполняет важнейшие функции: воспитательную, образовательную, социальную.

В Государственных образовательных стандартах для педагогических колледжей по специальности 0318 — «Специальное дошкольное образование» среди предметов специальных дисциплин имеется курс «Методика музыкального воспитания дошкольников с проблемами в развитии и коррекционная ритмика», представленный в данном пособии. В педагогических колледжах студенты готовятся для работы в специальных дошкольных образовательных учреждениях разного профиля: для детей с нарушением речи, зрения, слуха, умственной отсталостью, задержкой психического развития. В связи с этим в пособии дается материал, показывающий студентам особенности музыкального воспитания детей с разными вариантами нарушений.

Целью данного учебного пособия является подготовка для работы в специальном образовательном учреждении компенсирующего

вида педагога-воспитателя, знакомого с основами музыкального воспитания детей, способного активно участвовать в осуществлении музыкально-эстетического воспитания дошкольников с проблемами в развитии на музыкальных занятиях, самостоятельно организовывать музыкально-досуговую, коррекционно-направленную музыкально-игровую и театрализованную деятельность вне занятий в условиях специального дошкольного образовательного учреждения, владеющего необходимым материалом по коррекционной ритмике для использования его в работе с детьми с проблемами в развитии совместно с дефектологом.

Учебное пособие дает возможность решить конкретные задачи, направленные на повышение общей музыкальной культуры студентов, расширение их кругозора, развитие у них музыкальных и педагогических способностей; обеспечение профессиональной направленности обучения, формирование у студентов умений и навыков в области музыкально-эстетического воспитания, необходимых в будущей работе с детьми с проблемами в развитии.

Данное пособие является первым в специальном образовании пособием, в котором обозначены основные направления коррекционно-развивающей работы средствами музыки в специальных образовательных учреждениях с детьми с различными проблемами в развитии и освещены вопросы, связанные с лечением и коррекцией нарушений средствами музыки. Оно поможет дефектологам, психологам, воспитателям, музыкальным работникам осуществлять коррекционную работу с детьми с проблемами в развитии средствами артпедагогики и арттерапии, а именно музыкотерапии.

В пособии отражены исследования авторов, а также опубликованные материалы ведущих отечественных и зарубежных специалистов (медиков, психологов, музыкантов, дефектологов), разрабатывающих артпедагогические и арттерапевтические подходы в лечении и коррекции нарушений в развитии взрослых и детей с проблемами в развитии.

В разделе I дается краткий исторический обзор использования музыки и ритмики в лечебных и коррекционно-развивающих целях, показана роль отечественных дефектологов, психологов, музыкантов в совершенствовании методики музыкального воспитания как коррекционной технологии в системе помощи детям с проблемами в развитии. В разделе представлен понятийный аппарат, показывается взаимосвязь методики музыкального воспитания с другими областями научного знания.

В разделе II раскрываются теоретические и дидактические основы методики музыкального воспитания детей с проблемами в развитии освещаются принципы, методы, формы и педагогические технологии музыкального воспитания, а также главные

направления коррекционной работы средствами музыкального искусства в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида.

В разделе III дается представление об организации и проведении психологической коррекции средствами музыки и движений (музыкотерапии, кинезитерапии), осуществляемой психологом в общей системе помощи ребенку с проблемами в развитии в специальном детском саду.

В разделе IV раскрывается коррекционная направленность работы по музыкальному воспитанию на музыкальных занятиях и вне занятий (игровая музыкальная и театрализованная деятельность, художественно-музыкальные, досуговые мероприятия в детском саду и в семье).

В разделе V освещаются направления коррекционной ритмики, связанные с различными вариантами нарушений (логопедическая ритмика, фонетическая ритмика, коррекционная

ритмика для детей с нарушениями слуха, зрения, с задержкой психического развития, умственной отсталостью).

В приложение включены методические материалы, даны примерные конспекты музыкальных занятий, практический материал к играм, упражнениям для занятий по ритмике, организации музыкальной деятельности вне занятий.

В этой же части пособия представлена примерная программа курса для студентов и преподавателей, читающих данную дисциплину. Содержание программы включает теоретический материал, семинарские занятия, самостоятельную исследовательскую работу студентов, а также практикум, помогающий студентам в подготовке к практике. В каждом разделе программы даны требования к знаниям и умениям студентов. Количество часов в программе может варьироваться в соответствии с учебными планами педагогического колледжа. Приложение завершается списком тем курсовых и выпускных квалификационных работ.

Методический материал ориентирован на детей разного возраста, имеющих различные нарушения в развитии. Часть практического материала разработана на основе научно-экспериментальной работы, проводимой с детьми с разными проблемами в развитии в коррекционных образовательных учреждениях Юго-Восточного и Восточного окружного управления образования г. Москвы: в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) № 1296 (для детей с нарушением речи, задержкой психического развития); в Государственном образовательном учреждении (ГОУ) № 1883 «Начальная школа — детский сад» компенсирующего вида (для детей с нарушением речи и задержкой психического развития); в ДОУ № 2316 (для детей с нарушением зрения); а также ДОУ № 1898 (для детей с нарушением речи и задержкой психического развития).

6

Авторский коллектив надеется, что данное учебное пособие поможет будущим специалистам осуществлять музыкально-эстетическое воспитание дошкольников с проблемами в развитии в условиях специального дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида.

Авторы выражают признательность за поддержку и ценные советы доктору психологических наук, профессору, действительному члену РАО В. И. Лубовскому; доктору педагогических наук, профессору Н. М. Назаровой (МГПУ); кандидату педагогических наук Е. З. Яхниной (МППУ), а также благодарность начальнику отдела по дошкольному воспитанию ЮВОУ г. Москвы Е. В. Оськиной, руководителям специальных образовательных учреждений Е. Ф. Самохиной, Л. С. Марковой, А. Н. Авраменко, Н. И. Лушиной за предоставленную возможность и создание условий для проведения экспериментальной работы по музыкально-эстетическому воспитанию детей с разными проблемами в развитии.

7

## Раздел I ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ И МЕТОДИКУ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИОННУЮ РИТМИКУ

### Глава 1 КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКИ И ДВИЖЕНИЙ В ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ

Упоминание о целительном и коррекционно-развивающем воздействии музыки уходит корнями в *древние времена*. Виднейшие ученые Пифагор, Аристотель, Платон указывали на

лечебное и профилактическое воздействие музыки. Они считали, что музыка устанавливает пропорциональный порядок и гармонию во Вселенной, в том числе нарушенные в человеческом теле. Было замечено, что музыка, прежде всего ее основные компоненты — мелодия и ритм, изменяет настроение человека, перестраивает его внутреннее состояние.

В классической Греции музыка воспринималась как триединство «мусических искусств» — поэзии, танца и собственно музыки, считавшейся одним из самых могущественных средств, воздействующих на духовный мир человека.

В античных источниках находится множество свидетельств, говорящих о чудесах, произошедших от воздействия музыки. Виднейший врач древности Авиценна тысячи лет назад лечил музыкой психические заболевания. А врач Асклепид звуками музыки умирал раздоры и звуками трубы восстанавливал слух. Восприятие музыки, по мнению древних греков и римлян, способствовало процессу пищеварения. Целительное воздействие звучания определенных музыкальных инструментов отмечал Демокрит и рекомендовал слушать флейту для исцеления при смертельных инфекциях. В работах древнегреческого философа Пифагора есть описание того, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека, восстанавливать душевную гармонию.

Известны суждения Платона, связанные с музыкотерапией. По его мнению, ритмы и лады воздействуют на мысль, делая ее сообразной им самим. Платон предлагал при лечении головной боли

8

использовать лечебные травы, применение которых оказывало положительное воздействие при сопровождающем лечение магического характера.

Идеи Платона, Пифагора о влиянии искусства, в частности музыки, на человека получили развитие в учении Аристотеля о катарсисе, очищении души человека в процессе восприятия искусства.

Музыкотерапия широко использовалась также в Древнем Китае и Индии. Древнекитайские подходы в диагностике и лечении музыкой основывались на воздействии музыки на активные биологические точки меридианов человеческого тела. Лечение душевных и физических расстройств проводилось посредством воздействия определенных тонов, звуков и определенных музыкальных инструментов на больные области тела.

Особое место в воздействии на человека в индийской музыкальной терапии занимало пение. Вокальная музыка была признана наивысшим искусством, так как она естественна и создается человеческим голосом, а не инструментом. В Древней Индии считалось, что в голосе выражает себя душа, вначале вызывая активность в уме, а ум с помощью мысли проецирует тонкие вибрации в ментальном плане. Индийские музыковеды и философы утверждают, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не может так вдохновлять личность, как музыка.

Нидерландский композитор и теоретик XV в. И. Тинкторис в знаменитом первом музыкальном словаре приписывал музыке способность изгонять грусть, смягчать жестокосердие, побеждать злую волю, радовать людей, исцелять больных, «делать души праведными».

*В Средние века* практика музыкотерапии была связана с теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий на эмоциональное состояние человека.

Устанавливались различные отношения между темпераментом пациента и предпочтениями им того или иного характера музыки. Однако ранняя теория аффектов недооценивала глубокую рациональность музыки, строгую организацию музыкального материала и логику звуко-высказывания. Гениальная мысль немецкого философа Лейбница о тайной математике души, осуществляемой в звуковом потоке, долгое время не получала всестороннего

осмысления. Только в гегелевской эстетике было обращено внимание на значение логики и одухотворенности музыкального содержания. Гегель высказал мысль о том, что музыка сочетает в себе некое единство противоположностей, поскольку в ней «царит глубочайшая задушевность и проникновенность и вместе с тем строжайшая рассудочность».

9

Научное осмысление механизма воздействия музыки на организм человека началось с *конца XIX — начала XX в.*

В России интерес ученых к проблеме воздействия музыки на организм человека проявился в ряде исследований, проводимых В. М. Бехтеревым, С. С. Корсаковым, И. М. Догелем, И. М. Сеченовым, И. Р. Торхановым, Г. П. Шипулиным и др. Исследования выявили благотворное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, дыхательную, двигательную, нервную. Очень важными были выводы о том, что положительные эмоции, полученные от общения с искусством, оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы в организме человека, снимают психоэмоциональное напряжение, мобилизуют резервные силы, стимулируют творчество, а отрицательные оказывают противоположное действие. Именно эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства (музыки) в коррекционной работе со взрослыми и детьми.

*Вторая половина XX в.* связана с выделением музыкотерапии как самостоятельного направления в практике арттерапии в странах Европы и США.

Во Франции, Голландии музыкотерапия широко используется в психотерапевтической практике, а также в хирургии. При этом важно учитывать характер и особенности заболевания, физиологического состояния организма человека.

В Швеции применение музыкотерапии основывается на концепции психорезонанса, в которой отмечается, что глубокие слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания.

В США в музыкальной терапии лечебный эффект объясняется в русле традиционного психоанализа и достигается путем подведения пациента через музыкальное воздействие к осознанию травмирующей ситуации, добиваясь катарсической разрядки.

В Англии, Германии музыкотерапия широко применяется во всех областях медицины, детской и общей психиатрии, педиатрии, невропатологии.

Особое место среди музыкотерапевтических течений в Европе, используемых в лечебной и коррекционной практике, занимает направление, изучающее *влияние музыки на детей с различными проблемами в развитии*. Эффективность применения музыки в лечебно-адаптационных целях у детей с различной патологией раскрывается в работах немецких исследователей: у детей, страдающих неврозами (К. Швабе), ранним детским аутизмом (Р. О. Бензон), органическим поражением головного мозга (Э. Коффер-Ульбрих).

В России во второй половине XX в. музыкотерапия используется в лечебной и коррекционной практике как в разных направлениях в медицине, так и в психологии, в частности специальной

10

психологии. Эффективность применения терапии музыкой в профилактико-адаптационных и лечебных целях подтверждают научные исследования А. С. Брусилковского, В. И. Петрушина, И. М. Гриневой, С. В. Шушарджана, А. Л. Готендинера, Н. Д. Масловой, С. Мамуловой, И. М. Гриневой, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова и др.

Однако было бы неверно ограничиваться раскрытием только одного психотерапевтического или психосоматического влияния музыки на человека, поскольку музыка обладает более

широким спектром *развивающего, воспитывающего и коррекционного воздействия*.

Известные музыканты, педагоги, общественные деятели всегда отмечали, что обучение искусству невозможно без связи с вопросами духовной культуры человека, при этом выделяли особую роль музыки.

Д. Б. Шостакович отмечал, что никакие слова не могут оказать на душу слушателя такого воздействия, которое производит музыка. Музыка позволяет не только прислушаться к внутреннему голосу народа, но и услышать самого себя.

Высказывание Б. В. Асафьева о том, что музыка — это «и искусство, и наука, и язык, и игра», говорит о многогранности музыкального искусства.

Подлинное изучение музыки, по мысли А. В. Луначарского, возможно лишь при совместных усилиях специалистов таких наук, как физиология, психология и социология. При этом он подчеркивал, что музыка может рассматриваться как одна из сторон социализации личности.

Музыка, представляя собой, по выражению В. Д. Днепрова, «звучащее мироощущение», необычайно расширяет эмоциональный спектр личности. Без музыки мир эмоций был бы недостаточно дифференцирован. Отечественные специалисты в области художественной педагогики Н. И. Сакулина, Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева, Т. С. Комарова и др.

утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Художественная деятельность детей обеспечивает их художественное развитие, способность различать цвет, звуки, форму, подводит к более глубокому восприятию богатств линий, красок, их сочетаний в окружающем мире, обеспечивает формирование сенсорных эталонов, понимания языка различных видов искусств.

Особое место музыка и движения занимают в развитии и коррекции отклонений в развитии детей с различными проблемами.

11

Зарубежные педагоги и психологи прошлого (Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли) и отечественные ученые (Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, А. И. Граборов и др.), занимавшиеся изучением детей с проблемами, указывали на важную роль искусства, музыки в развитии детей. Л. С. Выготский отмечал особое значение художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с отклонениями в развитии.

Практическое использование музыки, движений как средства развития, коррекции и лечения детей, имеющих отклонения в развитии, в нашей стране началось в начале XX в. в период становления отечественной дефектологии. В это время в систему музыкального воспитания широко внедрялось **музыкально-ритмическое направление**, разработанное швейцарским педагогом, музыкантом Жаком Далькрозом. Формирующее начало ритмики обуславливалось сочетанием ритма, музыки и движения. Идея «воспитания ритма при помощи ритма» реализовывалась посредством использования специально подобранных упражнений, которые развивали у взрослых и детей, начиная с дошкольного возраста, музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическую выразительность движений. При этом стержнем музыкально-ритмического развития Ж. Далькроз считал музыку, отмечая, что в ритмике музыка приобретает телесные формы и преобразует наши тела.

Внедрявшая систему ритмического воспитания Ж. Далькроза в России Н. А. Александрова расширила область применения ритмики; она отмечала, что ритмика является той общей точкой, от которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижера, мимиста, танцора, актера. Это разделение по специальностям явилось первым шагом к использованию ритмики в различных областях человеческой деятельности, в том числе к выделению целого направления — **лечебной ритмики**. При этом Н. А. Александрова подчеркивала значение

дифференцированного использования ритмики в зависимости от возраста и характера нарушения как у детей, так и у взрослых. Ритмика используется в работе с нормально развивающимися детьми и может выполнять музыкально-педагогические функции, а ее применение для работы с детьми с проблемами (с нарушениями речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью) определяет еще и коррекционные задачи.

Первые шаги по использованию ритмики в системе лечения нервнобольных были предприняты профессором В. А. Гиляровским. Под его руководством в 1926 г. в нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева была создана особая система лечебной ритмики для детей и взрослых. На практике эта система была реализована ритмистом В. А. Гринер. Ритм как организующий элемент музыки

12

был положен в основу двигательной системы, целью которой является регуляция движений и поведения больного. В 1930-х гг. лечебная ритмика начинает использоваться в логопедических учреждениях, закладываются основы целого направления реабилитационной работы с детьми, имеющими нарушения речи, — логопедической ритмики.

С этого времени ритмика активно применяется в работе с детьми с различными формами патологии: имеющими расстройства центральной нервной системы (Н. А. Власова, В. А. Гиляровский); глухими и слабослышащими (Н. А. Рау, Е. Ф. Рау, З. Е. Пунина, Л. Я. Брозело, И. Н. Мусатов, А. М. Кыштымова, Н. П. Збруева); имеющими афазию (Ю. А. Флоренская, В. А. Гринер); заикающимися (В. А. Гринер, Н. С. Самойленко, Н. А. Власова). Авторы подчеркивали как значимость общепедагогического, эстетического влияния музыки, ритма на ребенка с проблемами, так и возможность коррекции имеющихся отклонений в психофизической сфере — в моторике, развитии памяти, внимания. При этом указывалось, что такие занятия являются и психотерапевтическим методом воздействия на ребенка, коррекции его эмоциональной сферы.

В 1920-е гг. в содержание коррекционной работы первых детских садов для глухих и слабослышащих детей входили музыкальные занятия, которые воспитывали тактильно-вибрационное, слуховое, зрительное внимание, формировали координацию движений, вырабатывали навыки ориентировки, внутренней собранности ребенка, развивали у детей дыхание, голос, четкое произношение звуков, слоговых сочетаний и ритмичность речи, способствовали организованности детского коллектива.

В 1950—1970-е гг. в работах Е. Ф. Шершеневой, Е. Ф. Рау отмечается значение музыки и логопедической ритмики в коррекции заикания у детей раннего возраста, предлагается конкретный материал для детей 2—3 лет: песни, игровые упражнения, короткие драматизации стихов, хороводы, в которых учитываются возрастные особенности и нервно-психическое состояние детей.

В этот же период разрабатывались содержание и методика музыкального воспитания детей с нарушением слуха. Учеными и практиками (Е. Ф. Рау, С. В. Чешева, Е. Ф. Шершенева, Г. И. Яшунская и др.) определялись их возможности в восприятии музыки на основе использования различных анализаторов. Акценты делались на формирование тактильно-вибрационной чувствительности, рассматривались вопросы развития речи во взаимодействии с музыкой и движением, а также разрабатывались и раскрывались методика организации и проведения праздников в специальных детских садах (И. Н. Мусатов, Е. Ф. Рау, Е. Ф. Шершенева и др.).

Изучение влияния музыки и движения на детей с проблемами, проводимое в 1960—1980-е гг. такими исследователями, как

13



Г. А. Волкова, В. А. Эркман, В. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак, Н. А. Тугова, В. И. Селиверстов, Г. Р. Шашкина, А. В. Кручинин, О. С. Стерник, О. П. Гаврилушкина и др., показало возможности музыкально-ритмических движений как реабилитационной методики в системе воспитания и обучения детей с нарушениями развития речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, с умственной отсталостью.

В 1960-е гг. польский логоритмист Аурелия Розенталь предприняла попытку ввести элементы ритмопластики в логопедическую работу. Программа А. Розенталь включает ритмические упражнения Ж. Далькроза, которые, с одной стороны, препятствуют появлению аритмии в процессе речевого развития заикающихся, а при ее возникновении — нивелируют ее, с другой — удовлетворяют потребность живого организма в движении, а положительный эмоциональный фон способствует снятию напряжения.

Методика музыкального воспитания глухих детей, разработанная в 1970—1980-х гг. Г. И. Яшунской, обеспечивала развитие у ребенка устойчивого интереса к музыкальной деятельности, обучала восприятию и чувствованию музыки, умению создавать музыкально-двигательные образы с помощью педагога, добиваться пластичности, выразительности движений, ориентировки в пространстве, согласованности движений с музыкой.

Исследования возможностей развития музыкального восприятия глухих и слабослышащих дошкольников, формирования у них чувства ритма с помощью движений, музыки, ритмоинтонационной структуры речи проводились Л. В. Глубоковой, Г. В. Коротковой, Н. И. Сладковой, Н. А. Туговой, А. С. Кагарлицкой и др. В этот период Г. В. Коротковой были разработаны государственные программы музыкального воспитания глухих и слабослышащих детей, а также показаны возможности развития у глухих и слабослышащих дошкольников слухового восприятия элементов музыки с помощью электроакустической аппаратуры.

Результаты изучения О. П. Гаврилушкиной музыкального развития детей с умственной отсталостью показали, что музыкальное воспитание является одним из важнейших путей коррекционного воздействия на детей данной категории. Было выявлено, что особенности музыкального развития умственно отсталых дошкольников проявляются как в восприятии музыки, так и в пении, в музыкально-ритмических движениях.

*Современные исследования* в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние музыки на детей с различными отклонениями в развитии. Эффективность влияния слушания музыки, музыкально-ритмических занятий на развитие речевой функции, слухового внимания, моторики у детей с нарушением слуха раскрывается в работах Е. З. Яхниной.

14

Активизация мышления, формирование целенаправленной деятельности, устойчивости внимания у умственно отсталых детей и дошкольников с задержкой психического развития средствами музыки подтверждаются исследованиями С. М. Миловской, И. В. Евтушенко, Е. А. Медведевой.

Значение, содержание и специфика использования музыкально-ритмических движений при обучении дошкольников с нарушением зрения отражаются в программах и методических пособиях Л. И. Плаксиной, В. А. Кручинина.

Области научного обоснования возможностей развития и коррекции отклонений в развитии детей средствами художественной деятельности в последнее время значительно расширились. Положительное влияние занятий театрализованной деятельностью на детей с задержкой психического развития, качественные изменения в развитии воображения, знаково-символической функции мышления, внимания, возможности коррекции отклонений в развитии личностной сферы раскрыты в исследованиях Е. А. Медведевой. Особое значение

в данном виде художественной деятельности играет музыка, оживляющая театральное действие, наполняющая его мелодикой, усиливающая эмоциональное воздействие и на исполнителя, и на зрителя.

Коррекционные возможности музыкального искусства в различных его сочетаниях (с движениями, с театрализованной деятельностью) по отношению к ребенку с проблемами проявляются прежде всего в том, что оно выступает источником позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивает формирование музыкальной культуры и осуществления коррекции отклонений в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах, создает условия для социальной адаптации.

## Глава 2

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ

Современная специальная педагогика и артпедагогика в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе различных видов искусства, в том числе музыки и движения как важнейшего средства воспитания гармоничной личности ребенка с проблемами в развитии и включения его в культурно-образовательную социальную среду.

Неисчерпаемые возможности музыки воздействовать на внутренний мир человека, формировать его мысли, чувства, отношение

15

к окружающему особо выделяют методику музыкального воспитания из ряда артпедагогических методик.

**Методика музыкального воспитания** для детей с проблемами в развитии является частной педагогической методикой, которая изучает закономерности музыкального воспитания, обучения и развития детей с проблемами, а также раскрывает пути и технологию коррекции средствами музыки различных отклонений в развитии детей с нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Методика музыкального воспитания имеет коррекционную направленность в решении образовательных, воспитательных задач.

**Коррекционная ритмика** — это обобщенное понятие, своеобразный вид кинезитерапии, основанной на взаимосвязи музыки, движения, слова, где организующим началом служит ритм в его широком понимании. В зависимости от специфики и варианта нарушений в развитии детей она подразделяется на ритмику: логопедическую (для детей с нарушением речи), фонетическую (для детей с нарушением слуха), коррекционную (для детей с нарушением зрения, с задержкой психического развития, умственной отсталостью).

Основными целями коррекционной ритмики являются профилактика, лечение и коррекция имеющихся отклонений в развитии ребенка средствами движений, музыки и слова. Конкретные задачи ритмики определяются вариантом нарушений в развитии ребенка.

Методика музыкального воспитания и коррекционной ритмики основана на совокупности целого ряда дисциплин: клинических, общей, специальной психологии и педагогики, артпедагогике (художественной педагогике), музыкознания. В связи с этим употребляется терминология, которая отражает и эту взаимосвязь отраслей знаний, и специфику методики как научной дисциплины, а также особенности той категории детей, которой она адресована.

Коррекционная работа с детьми с нарушением слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, умственно отсталыми средствами музыкального искусства определяет необходимость употребления клиничко-психологической терминологии, принятой

дефектологии.

**Коррекция** — система психолого-педагогических мер, направленных на исправление, сглаживание недостатков психофизического развития ребенка.

**Компенсация** — сложный процесс приспособления, перестройки организма вследствие произошедших нарушений или недоразвития функций человека.

**Реабилитация** (в медико-психолого-педагогическом значении) — восстановление функций, включение ребенка с проблемами

16

в социальную среду, приобщение к труду, общественной жизни.

Резервы воздействия музыкального искусства на личность ребенка используются полностью в том случае, если решаются коррекционно-развивающие и психокоррекционные задачи. Это обуславливает применение арттерапевтических техник и терминологии, связанной с ними.

**Арттерапия** (по отношению к специальному образованию) — синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины, психологии). В лечебной и психокоррекционной практике — совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществлять коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

**Музыкотерапия** — один из видов арттерапии. Это своеобразное психокоррекционное направление в медицине и психологии, имеющее в своей основе несколько аспектов воздействия: психосоматическое, психотерапевтическое, психологическое. Рецептивное, регулятивное, катарсическое (очищающее) влияние музыки позволяет использовать ее в таком качестве в психокоррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии.

**Вокалотерапия** — активный вид музыкотерапии, обеспечивающий коррекцию психоэмоциональных нарушений, социально-адаптационных трудностей и выполняющий лечебно-оздоровительную функцию.

**Имаготерапия** — один из видов арттерапии, в основе которого лежит театрализация психокоррекционного процесса.

**Кинезитерапия** — своеобразный вид терапии движениями, усиливающий общую реактивность организма, повышающий его устойчивость, способствующий разрушению патологических динамических стереотипов, возникающих во время болезни, и создающий новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

**Релаксация** — расслабление, снятие психомоторного, психоэмоционального напряжения.

**Катарсис** — «очищение», которое может испытывать человек как на уровне психофизических функций, так и на психодуховном уровне человеческого организма. В духовно-эмоциональном смысле очищение обеспечивается воздействием искусства, где выделяются эмоциональный, эстетический, этический аспекты катарсиса.

Круг терминов методики музыкального воспитания достаточно широк. Поскольку методика музыкального воспитания детей с проблемами — развивающаяся область научного знания, ее понятийный аппарат, с одной стороны, находится как бы в оболочке

17

уже признанной терминологии специальной психологии и педагогики, а с другой — намечается процесс появления терминов артпедагогики (художественной педагогики) и арттерапии, отражающих коррекционную направленность помощи детям с проблемами

средствами движений, музыки и слова.

**Артпедагогика** (художественная педагогика) по отношению к специальному образованию — синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую).

**Коррекционно-направленная музыкальная деятельность** — психолого-педагогически ориентированная форма художественной деятельности, нацеленная на коррекцию отклонений в развитии детей средствами музыкального искусства.

**Музыкальные занятия** — форма музыкальной деятельности, обеспечивающая музыкально-эстетическое развитие детей с учетом их возрастных особенностей.

**Музыкально-ритмические движения** — вид музыкальной деятельности, построенный на взаимосвязи музыки и движений, где основой служит ритм.

*Предметом* методики музыкального развития являются теория и практика музыкального воспитания детей с проблемами, включающие в себя изучение особенностей, технологии, условий, обеспечивающих коррекционно-развивающий и музыкально-терапевтический процесс использования музыкального искусства в работе с детьми данной категории.

Методика музыкального воспитания как часть артпедагогики имеет общую с ней *цель* — формирование средствами искусства гармоничной социально адаптированной личности ребенка с проблемами. Достижение этой цели становится возможным, когда решаются средствами музыки нижеследующие конкретные *задачи воспитания и обучения, коррекции отклонений* в развитии детей данной категории.

1. Приобщать детей к художественно-эстетической культуре средствами музыкального искусства, формировать художественную культуру личности, единство эстетических чувств, навыков исполнительской деятельности и норм поведения средствами музыки.

2. Формировать интерес к музыкальному искусству, обеспечивать музыкально-эмоциональное развитие, отзывчивость на музыку — от импульсивных откликов на простейшие музыкальные явления до более выраженных и разнообразных эмоциональных

18

реакций, характеризующихся мимическими, двигательными и речевыми проявлениями.

3. Обеспечивать информационно-познавательные потребности детей в музыкальном искусстве, через участие в художественно-музыкальной деятельности. Обогащать детей музыкальными впечатлениями, развивать их сенсорно-музыкальные способности, тембровый, ладово-высотный, динамический, ритмический слух, содействовать первоначальному проявлению музыкального вкуса, сначала формируя избирательное, а затем оценочное отношение к музыке.

4. Активизировать потенциальные возможности детей, обеспечить развитие эмоционально-художественных, нравственно-эстетических, коммуникативно-рефлексивных основ личности средствами музыкального искусства и движений.

5. Формировать предпосылки и элементарные музыкально-творческие проявления, способности выражения своего *Я* во всех доступных детям видах музыкальной деятельности.

6. Осуществлять средствами музыки и движений профилактику и коррекцию имеющихся отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой, моторной сферах, создавать условия для социокультурной адаптации ребенка посредством общения с музыкальным искусством в активной музыкальной деятельности.

Задачи музыкального развития дошкольников с различными проблемами в каждом возрастном периоде конкретизируются в зависимости от возраста, характера и особенностей имеющихся у детей данной категории нарушений.

### Глава 3

## СВЯЗЬ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ, КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ С ДРУГИМИ ОБЛАСТЯМИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

История методики музыкального воспитания детей с проблемами, коррекционной ритмики убедительно показывает, что их развитие как области научного знания зависит от развития культуры общества и тесным образом взаимодействует с рядом научных знаний, обуславливающих их развитие.

Методика и ритмика взаимосвязаны с **эстетикой, культурологией, музыкознанием**, которые являются их методологической основой. Знания в этой области дают представления о закономерностях развития музыкального искусства, его месте в социальной, духовной жизни человека обеспечивают понимание сущности воспитательной, познавательной, регулятивной и других функций

19

искусства. Без этой основы нельзя осознать возможности и особенности корригирующей и катарсической функций музыкального искусства и его музыкально-ритмического направления, разработки методики в аспекте использования в специальном образовании. Эти же знания помогают определить содержательную и дидактическую стороны музыкального воспитания и коррекционной ритмики детей с проблемами.

Тесная связь методики музыкального воспитания детей с проблемами и коррекционной ритмики с **физиологией, невропатологией, психиатрией** и другими клиническими дисциплинами помогает понять особенности высшей нервной деятельности, закономерности физиологических процессов, своеобразие психики ребенка с различными вариантами нарушений. Знания о клинко-психологических особенностях детей позволяют дидактически правильно выстроить коррекционно-развивающий и психотерапевтический процесс воздействия средствами музыкального искусства и движений.

В решении многих вопросов методика и ритмика опираются на **общую, возрастную и специальную психологию**. Знания закономерностей генезиса психики нормально развивающихся детей и особенностей психического развития детей с проблемами помогают разработать диагностические подходы музыкального воспитания, осуществить процесс обучения, воспитания и коррекции посредством музыки и движений.

Методика музыкального воспитания и коррекционная ритмика ориентируются на основные теоретические положения специальной психологии: об особенностях биологического и социального в развитии, о единой линии развития нормального и аномального ребенка, о соотношении первичных и вторичных дефектов, об общих и специфических закономерностях аномального развития, о возможности коррекции и компенсации отклонений в развитии, о зоне актуального и «зоне ближайшего развития». Знание особенностей психического развития детей с проблемами ориентирует на необходимость соблюдения ряда психологических условий обучения и воспитания детей данной категории, дает возможность определить конкретные пути и эффективные технологии коррекционной работы средствами музыки и движений, тем самым обеспечивая компенсацию отклонений в развитии детей.

Методика музыкального воспитания и коррекционная ритмика как области педагогической науки подчиняются закономерностям **общей специальной педагогики, артпедагогики**, используя их дидактические принципы в обучении и воспитании средствами музыки.

Основой взаимодействия методики с педагогическими науками являются теоретические положения известных психологов и

20

педагогов П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Н. А. Ветлугиной и др., показавших, что основным смыслом обучения и воспитания является формирование личности ребенка, которое осуществляется с учетом возрастных закономерностей развития и с опорой на ведущую деятельность.

Гуманизация педагогического процесса выдвигает задачу способствовать всеми возможными способами развитию ребенка с проблемами, считая его субъектом воспитания. Основываясь на личностно-ориентированном и деятельностном подходах в коррекционной работе с детьми средствами музыки, методика рассматривает отношения в системе «педагог — ребенок» как установление диалога и сотрудничества, создание условий для активизации его творческих проявлений.

Методика и ритмика объединены с **социальной педагогикой** общностью целей и задач. Конечным результатом коррекционно-развивающего музыкального и ритмического воспитания, как в социальной педагогике, выступает социальная адаптация ребенка с проблемами в развитии. При этом важное место в социальной среде отводится культурно-досуговой деятельности, где ребенок с проблемами также может себя выразить определенным образом, поскольку среда досугового общения рассматривается как поле для духовного формирования личности, ее активности, инициативы и творческих проявлений.

Интегративные процессы, происходящие в разных областях знаний, в частности в медицине, а также в искусстве и образовании обуславливают взаимосвязь музыкального, пластического, танцевально-двигательного искусства с изобразительным искусством и литературой. Это позволяет в коррекционно-развивающем и музыкотерапевтическом процессе использовать образовательные технологии, построенные на интеграции нескольких видов искусства (музыки, движения, изобразительного искусства и литературы). Комплексное воздействие искусств дает еще больший эффект в формировании духовного начала ребенка с проблемами. Мы только обозначили области знаний, с которыми взаимодействует методика музыкального воспитания детей с проблемами и коррекционная ритмика.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте краткий исторический обзор использования музыки в практике лечения и коррекции.
2. Охарактеризуйте применение музыкального искусства в лечебных и коррекционных целях в работе с детьми с проблемами в развитии.
3. Расскажите, кто из видных отечественных ученых, медиков использовал музыкальное искусство в лечебных и образовательных учреждениях.

21

4. Раскройте основные понятия методики музыкального воспитания и коррекционной ритмики, цели и задачи музыкального воспитания и коррекционной ритмики.
5. Покажите взаимодействие методики музыкального воспитания и коррекционной ритмики с другими областями научного знания.

Литература

*Абрамян Д. Н.* Общепсихологические основы художественного творчества. — М., 1995.

*Андреев А. Л.* Место искусства в познании мира. — М., 1980.

Античная музыкальная эстетика. — М., 1960.

*Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. — М., 1980.

*Бехтерев В. М.* Избранные произведения. — М., 1958.

*Каган М. С.* Морфология искусства. — Л.; М., 1972.

*Клизовский А. И.* О красоте и искусстве // Основы миропонимания новой эпохи: В 3 т. — Рига, 1991. — Т. 2.

*Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.

*Межуев В. М.* Культура как проблема философии // Культура. Человек и картина мира. — М., 1987.

Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения. — М., 1966.

*Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 11.

*Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1.

22

Раздел II

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Глава 1

### МУЗЫКА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Гуманистическая ориентация в развитии общества неразрывно связана с созданием теории целостной личности, в которой реализуется идея «развивающейся личности» в «развивающемся мире». Решение этой проблемы обеспечивает гармоническое развитие ребенка, освоение им достижений цивилизации, формирование чувства личной и социальной ответственности, движения личности к своему образу *Я*.

Переориентация основной цели образования на личностное развитие ребенка означает изменение характера самого образования: «Образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем». Именно культура выступает своеобразным связующим звеном между социальным, генетическим в личности и делает человека членом цивилизованного общества. В этой связи воспитание понимается как явление культуры, в процессе которого задается путь к себе и происходит осознание своего назначения в жизни. Образование, в том числе специальное, обеспечивает условия для развития личности, коррекции имеющихся у ребенка отклонений посредством культуры и искусства.

Музыкальное искусство занимает важное место в системе гуманистического воспитания. Оно обладает неисчерпаемыми возможностями воздействия на внутренний мир ребенка, на формирование его нравственно-этических основ, на становление личности в целом и играет значительную роль в коррекционно-направленном

23

процессе обучения и воспитания детей с проблемами. Наряду с другими видами искусства музыкальное искусство, его своеобразный способ отражения действительности обеспечивают знакомство ребенка с культурно-историческими традициями народа, единство

с общечеловеческой культурой.

Через музыкальное искусство ребенок с проблемами осваивает окружающую действительность, выраженную в музыкально-художественных образах, познает общечеловеческие ценности, связанные с природой, человеком, предметами окружающего мира, отраженные в произведениях.

**Гуманистические ценности**, усвоенные через музыку, активизируют чувства, эмоции, переживания ребенка, создают условия для осмысления красивого и безобразного, доброго и злого, любви и ненависти, помогают эмоционально-чувственно и деятельностно откликаться на них, обеспечивают ощущение собственной самооценности, сопричастности с другими людьми, адекватности коммуникативных проявлений.

Посредством музыкального искусства формируются и **нравственно-эстетические ценности**, выражающиеся в отношении ребенка к природе, человеку, предметам в форме сочувствия, сопереживания, сострадания, почитания, благородства, созидания и т. д. Превращение общечеловеческих ценностей посредством музыкального искусства в личностные, проявляющиеся в жизнедеятельности ребенка с проблемами, и выступает тем ключевым моментом, который определяет значение музыкального искусства в гуманистическом воспитании ребенка.

Музыкальная деятельность, формируя практические умения в музыкальном искусстве (в восприятии, пении, движении под музыку, игре на инструментах), обеспечивает одновременно развитие **коммуникативных основ, информационно-познавательных потребностей** ребенка, способствует развитию культуры тела как носителя не только социальных, но и эстетических, художественных и семиотических функций.

Усвоение ребенком с отклонениями в развитии культурно-познавательных, нравственно-эстетических и гуманистических ценностей происходит в процессе коррекционно-направленной музыкальной деятельности и общения в образовательной и социально-культурной среде.

Взаимодействие ребенка с проблемами с музыкальным искусством осуществляется в условиях **художественной среды**, которая выступает компонентом, частью всей культурно-образовательной среды. Н. А. Селянина определяет художественную среду как «совокупность художественных ценностей, видов художественной деятельности, вещных и личностных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые определяют формирование его художественных потребностей, способов и средств их

24

удовлетворения». Л. И. Божович рассматривает среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, влияющих и на динамику развития, и на появление новых качественных образований. При этом отмечаются необходимость понимания характера переживания ребенка, включенного в среду, характер аффективного отношения к среде и его активности в ней. П. Ф. Каптерев характеризует сущность среды в педагогическом процессе как условие для творческого саморазвития личности, где культуре отводится особое место в телесной и духовной организации ребенка.

Художественная среда определяет взаимосвязь искусства и личности. Личность ребенка нормально развивающегося и с проблемами рассматривается как субъект культуры, формирующийся в условиях этой среды. Взаимодействие субъекта со средой распадается на два относительно самостоятельных процесса: создание или преобразование среды и ее освоение. Развитие ребенка в художественной (в данном случае в музыкальной среде) происходит только в результате деятельности. А взаимодействуя со средой в качестве ее субъекта, личность ребенка с проблемами испытывает и реализует эмоционально-эстетическую потребность, активизирует познавательные интересы, формирует



ориентационно-ценностные представления и различные формы коммуникативно-рефлексивных основ.

Гуманизация коррекционно-образовательного процесса средствами музыкального искусства предполагает личностно-ориентированный, деятельностный подход, который нацелен не только на получение знаний, но и на способы их усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном. Личность рассматривается или как субъект деятельности, который формируется в деятельности и в общении с другими людьми. Личностно-деятельностный подход в музыкально-образовательном процессе предполагает, что в центре обучения находится ребенок с проблемами как личность с ее психологическими особенностями. В связи с этим все методические решения и технология коррекционно-развивающего процесса средствами музыки, использованные приемы, способы, методы преломляются через призму личности обучаемого, его потребностей и способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей, а также имеющихся нарушений в развитии. В целом личностно-деятельностный подход в художественно-эстетическом освоении мира ребенком

25

с проблемами означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается задача формирования гармоничной, нравственно совершенной, социально-активной личности через раскрытие внутренних резервов и компенсаторных возможностей личности ребенка данной категории.

Музыкальное искусство обеспечивает ребенку с проблемами возможность художественного освоения действительности, которое осуществляется через восприятие и деятельность. Своеобразие музыкально-эстетического освоения мира заключается в том, что оно в большей степени связано с эстетическими эмоциями и оценками, а деятельность направлена на создание художественно-творческого продукта.

В этом своеобразном освоении действительности ребенок с проблемами проходит путь от восприятия прекрасного и появления эстетического чувства, выражающегося в удовольствии и радости, заинтересованности, через накопление эстетических впечатлений, освоение различных звуков, движений, ритмов, форм, свойств предметов и явлений, к зарождению сначала избирательного, предпочтительного отношения к ним, а потом возникновения оценочного отношения, что служит основой формирования эстетического вкуса. Чувство прекрасного формируется у ребенка с проблемами не только посредством созерцания, но и в активной музыкальной деятельности: пении, движении под музыку, игре на музыкальных инструментах.

В процессе овладения этими видами деятельности создаются возможности не только для художественного развития, формирования основ музыкальной культуры, но и благоприятные условия для коррекции отклонений в познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферах такого ребенка, а также формирования предпосылок развития его творческой активности и музыкальных способностей.

Глава 2

## КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

В современных подходах использования искусства (в частности музыки) в коррекционной работе с детьми с проблемами можно выделить несколько направлений: психофизиологическое (связанное с положительным воздействием музыки на различные функции организма), психотерапевтическое и психологическое (связанные с воздействием на

когнитивную и эмоциональную сферу личности), социально-педагогическое (обеспечивающее повышение

26

эстетических потребностей, расширение общего и музыкального кругозора, активизацию потенциальных возможностей ребенка с проблемами в музыкальной деятельности и творчестве).

Научное осмысление отечественными учеными медиками механизмов воздействия музыки на организм человека началось в начале XX в.

**Психофизиологическое направление** связано с исследованиями В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова, Г. П. Шипулина и др., которые выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Важными были выводы о том, что положительные эмоции, получаемые от общения с музыкой, оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, содействуют регуляции психоэмоционального состояния, мобилизуют его резервные силы. В то же время отрицательные эмоции (в первую очередь страх) блокируют функции коры головного мозга, что приводит к потере ориентировки человека в окружающей среде и может даже стать причиной смерти.

Дальнейшее изучение влияния музыки на функции организма, проводимое врачами, психологами, показало, что спектр воздействия музыки на организм достаточно широк. Мелодичная музыка обеспечивает седативный эффект; музыка ритмичная, энергичная, с умеренным темпом и динамикой является тонизирующей, используется в восстановительной сосудистой терапии, в том числе при нарушении мозгового кровообращения (И. М. Гринева).

Положительное влияние музыки на центральную нервную систему отмечали психиатры А. Л. Гройсман, В. Райков. Нормализацию деятельности сердечно-сосудистой системы в процессе восприятия музыки, исполняемой на кларнете и скрипке, наблюдала С. Мамулова. Лечебное воздействие художественного пения, вокалотерапии, характер ее применения в лечебно-оздоровительной практике показаны С. В. Шушарджаном.

Изучение влияния музыки на организм человека в настоящее время продвинулось достаточно далеко. Среди многочисленных исследований, изучающих данную проблему, можно выделить несколько наиболее важных. Обнаружено подавляющее воздействие определенных музыкальных программ на культуры микрофлоры организма человека (в работах С. В. Шушарджана, А. А. Стехина, Г. В. Яковлева и др.). С. В. Шушарджаном разработан метод музыкально гармонизированной электростимуляции рефлекторных зон и точек акупунктуры. Он основан на сочетании воздействия на точки акупунктуры электрических импульсов музыкального произведения с его синхронным прослушиванием. При этом музыкальные произведения подбираются самими пациентами по принципу наличия у них положительных эмоций от музыки.

27

Музыкальная терапия является одним из методов безлекарственной терапии и профилактики широкого спектра заболеваний. Одни из важнейших элементов, определяющих успех музыкотерапии — выявление музыкальных предпочтений и выбор ритма в качестве диагностического критерия. Это связано с тем, что все биохимические и физиологические процессы в организме человека протекают с определенной последовательностью, ритмично. Выявление с помощью музыкального компьютера ритмического спектра организма посредством выбора предпочтительных музыкальных ритмов пациентом служит одним из методов диагностики в музыкотерапии, который дает возможность в дальнейшем планировать программу воздействия музыкой, ритмом на организм.

Многие положительные выводы отечественных ученых лежат в основе научного

обоснования возможности использования музыки в коррекционной работе как со взрослыми, так и с детьми с проблемами.

В исследованиях показано, что музыка, воспринимаемая слуховым рецептором, воздействует и на взрослого, и на ребенка, вызывая изменения кровообращения, дыхания. В. М. Бехтерев, подчеркивая эту особенность, доказал, что если установить механизмы влияния музыки на организм, то можно вызывать или ослаблять возбуждение.

П. Н. Анохин, изучавший вопросы влияния мажорного и минорного лада на состояние организма, делает вывод, что умелое использование мелодического, ритмического и других компонентов музыки помогает во время работы и отдыха.

Е. З. Яхнина показала, что целенаправленное восприятие музыки детьми с нарушением слуха содействует формированию у них речевой функции, интонационной стороны устной речи. При декламации песен под музыку, выполнении специальных речевых упражнений под музыку дети легче овладевают высотными и динамическими модуляциями голоса, темпом речи, ее слитностью, ритмической организацией слов, фраз, что обусловлено близостью определенных интонационных структур в музыке и речи.

Пение развивает голосовой аппарат детей с нарушением речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью, укрепляет голосовые связки, улучшает речь, формирует вокально-слуховую координацию. Врачи, логопеды используют пение при лечении заикания и наблюдают выраженную положительную динамику в коррекции данного дефекта речи.

Занятия музыкально-ритмическими движениями, основанные на взаимосвязи музыки и ритмики, повышают общий жизненный тонус детей с нарушением слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью, помогают в формировании основных движений, регулируют деятельность многих систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной),

28

вырабатывают правильную осанку, скоординированный мышечный тонус, формируют произвольность психических функций. А соединение движений под музыку со словом оказывает коррекционное воздействие на формирование речевой функции детей с проблемами.

Наряду с возможностями музыки влиять на психосоматические процессы в человеческом организме давно известно **психотерапевтическое и психологическое воздействие музыки**. В практике психокоррекционной работы в процессе воздействия на эмоционально-личностную сферу она выполняет релаксационную, регулирующую, катарсическую функции. Исследования показывают, что ребенок с проблемами, «входящий» в мир музыки, действуя в этом удивительном мире, позитивно, качественно меняется в своем развитии. На время общения с музыкой он уходит от травмирующих его ситуаций, тревожности, страхов. Взаимодействие с музыкой помогает ребенку очиститься от наслонившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений, вступить на новый путь отношений с окружающим миром.

О катарсическом (очищающем) воздействии музыки известно очень давно. Понятием «катарсис» пользовались древнегреческие философы Аристотель, Платон, Пифагор и др., подразумевая под этим психологическое очищение, которое испытывает человек после общения с музыкой и другими видами искусства. В Средние века практика катарсического воздействия музыки связана с теорией аффектов и теорией психоанализа З. Фрейда, К. Юнга. Выделяются эмоциональный, эстетический и этический аспекты катарсиса. Эмоциональный выражается в состоянии облегчения, освобождения (включая слезы, смех) от тяжелых, мрачных переживаний в положительных просветленных чувствах. Эстетический аспект катарсиса — это появление чувств гармонии, порядка, красоты в их

сложном сочетании. В этическом плане катарсис вызывает гуманные положительные чувства, переживания.

Психологический механизм катарсиса был детально исследован Л. С. Выготским в работе «Психология искусства», где определено, что «искусство всегда несет в себе нечто преодолевающее обыкновенное чувство», «переработка чувств в искусстве заключается в превращении их в свою противоположность, т. е. положительную эмоцию». Благодаря катарсису слушатель, читатель, зритель от познания чисто внешних связей в художественном произведении поднимается до постижения их смысла, сущности. Понятие катарсиса тесно связано с понятием «художественное (музыкальное) восприятие», которое представляет собой сложнейшую работу чувств, мыслей, воображения воспринимающего произведения

29

искусства. Однако далеко не все дети с проблемами подготовлены к осуществлению этой работы, поэтому получить эффект катарсиса посредством музыки можно в том случае, если у детей сформировано активное восприятие музыкального произведения. А как известно, процесс музыкального восприятия детей с разными вариантами отклонений в развитии имеет свои особенности, обусловленные природой и характером нарушения. Так, например, у детей с нарушением зрения в большей степени катарсического эффекта можно добиться через восприятие инструментальных и вокальных музыкальных произведений, участия в активной форме музыкотерапии (вокалотерапии, инструментальной терапии), а у ребенка с нарушением слуха — через общение с музыкой в сочетании с танцевальным, пластическим, ритмическим искусством. Положительные результаты в психокоррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития, с умственной отсталостью дает использование кинезитерапии, вокалотерапии, имаготерапии, особенно с включением в последнюю музыки.

Психологический аспект воздействия музыки на ребенка с проблемами связан прежде всего с коррекцией нарушений познавательной, эмоционально-личностной сферы детей данной категории, где важное место занимают коммуникативная сфера, расширение социального опыта детей, умения адекватно общаться, взаимодействовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Влияние музыки на развитие и коррекцию психических функций (мышления, памяти, внимания, воображения), формирование произвольности, целенаправленности процессов подтверждается исследованиями С. М. Миловской, И. В. Евтушенко, Е. А. Медведевой.

Во время пения, музыкальных движений в коллективе ребенок с проблемами проявляет свои индивидуальные особенности, учится подчинять свои действия общим задачам. Влияние музыки бывает подчас более сильным, чем уговоры или наказания, поскольку она может непосредственно воздействовать на чувства ребенка через эмоционально-образное содержание музыкального произведения, побуждать ребенка к сопереживанию, формированию его внутреннего мира. Музыка, с которой ребенок с проблемами соприкасается в дошкольном возрасте, формирует его поведение и регулирует эмоциональные проявления в коллективе, семье. Коррекционные возможности музыкального искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны с появлением у него позитивных переживаний, рождением новых творческих побуждений, удовлетворением познавательных, эстетических потребностей. А активизация потенциальных возможностей ребенка в практической, художественной деятельности и творчестве — это и есть реализация социально-педагогической функции искусства.

30

**Социально-педагогическое** воздействие музыки на ребенка с проблемами связано с предоставлением ему неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации, как в процессе творчества, так и в познании и утверждении своего Я. Создание ребенком

продуктов музыкальной деятельности (пение, пляски, игра на инструментах) облегчает процесс коммуникации со взрослым и сверстниками на разных возрастных этапах. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов его художественной деятельности повышает самооценку ребенка с проблемами, его самоприятие. Музыка формирует представления ребенка об окружающем мире, расширяет музыкальный кругозор. В процессе музыкальной деятельности дети прислушиваются к звучанию, сравнивают звуки сходные и различные, знакомятся с их выразительным значением, отмечают характерные смысловые особенности художественных образов, учатся разбираться в структуре музыкального произведения, передавая ее в пении, движениях. Отвечая на вопросы педагога, ребенок делает первые обобщения и сравнения, определяет общий характер пьес, замечает, что литературный текст песни ярко выражен музыкальными средствами.

Социально-педагогическое направление воздействия музыкой осуществляется двумя путями: путем воспитания способности эстетически воспринимать действительность как непосредственно в жизни, так и через музыкальные произведения; путем деятельности, связанной с музыкальным искусством. Именно это обеспечивает решение важнейшей задачи — адаптации ребенка с проблемами посредством музыкального искусства в макросоциальной среде.

### Глава 3

## МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Развитие методики музыкального воспитания детей с проблемами и коррекционной ритмики как области научного знания невозможно без осуществления научно-исследовательской работы в этой области. В организации научно-исследовательской работы очень важен правильный выбор форм и методов научного исследования. «Методы исследования — это инструменты, с помощью которых познают истину, открывают закономерные связи явлений объективного мира. Чем более совершенны методы исследования, чем лучше владеет ими исследователь, тем успешнее научная работа».

31

Методика исследования должна соответствовать конкретным задачам, которые ставит перед собой педагог, и правильно отражать специфику изучаемых явлений. Как правило, в педагогических исследованиях применяются педагогические, социологические, экспериментальные методы. К ним относятся: наблюдение, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, беседа, интервью, изучение детских творческих работ и документации учебно-воспитательного учреждения, работа с литературными источниками и др. Рассмотрим эти методы подробнее.

### Метод наблюдения

Данный метод достаточно широко применяется в педагогических работах и определяется как «относительно длительное целенаправленное и планомерное восприятие предметов и явлений окружающей действительности; метод познания действительности на основе непосредственного восприятия».

Умение наблюдать — качество, которое в первую очередь необходимо педагогу-исследователю. Проводя исследование, он учится наблюдать за организацией процесса музыкального воспитания в детском саду в целом, за процессом проведения музыкальных занятий, за поведением, реакциями группы детей или одного ребенка и т. д. Для того чтобы наблюдение было целенаправленным, необходимо предварительно составить план наблюдения и определить те конкретные вопросы, которые требуется изучить в процессе наблюдения и дать на них ответ. Наблюдение должно быть объективным, планомерным, систематическим, преднамеренным.

В практике педагогических исследований используются такие виды наблюдений, как непосредственное, опосредованное, открытое и скрытое.

**Непосредственное наблюдение** предполагает прямое или косвенное участие педагога-исследователя в непосредственно происходящем педагогическом процессе. При этом сам исследователь становится либо его участником, либо свидетелем, либо руководителем. Разные позиции, занимаемые им во время наблюдения, позволяют ему рассматривать одно и то же явление с разных точек зрения, проникая в суть происходящих процессов, глубже изучать поставленные вопросы. Так, например, педагог может самостоятельно организовать и провести в дошкольном учреждении музыкальное занятие, развлечение, другие формы музыкального воспитания и обучения детей, наблюдая за их поведением как бы изнутри.

32

**Опосредованное (или косвенное) наблюдение.** Такое наблюдение могут проводить исследователи, апробирующие в условиях дошкольного учреждения, например, новые экспериментальные программы музыкального развития детей или специальные задания. При этом исследователь наблюдает процесс как бы со стороны и оценивает его.

**Открытое наблюдение** осуществляется, когда, например, педагог-исследователь открыто присутствует на музыкальном занятии, проводимом музыкальным руководителем. При этом дети чувствуют присутствие незнакомого человека и могут вести себя более скованно, неестественно. Это следует учитывать и не оценивать детские проявления на основании только такого наблюдения.

**Скрытое наблюдение.** Ценность этого наблюдения состоит в том, что испытуемые не ощущают его, поэтому ведут себя естественно, раскрепощенно, без напряжения. Это дает возможность получить более объективные данные об изучаемом процессе, поведении группы детей или одного ребенка и т. д. Такое наблюдение может осуществляться разными путями. Наиболее простой из них — наблюдение за деятельностью ребенка в естественных условиях, например во время проведения игр с пением. Более сложные пути — это использование телеустановок, зеркала Гелло и др.

Наблюдения дают исследователю ценный материал, но при использовании этого метода на первый план выступают внешние проявления происходящих процессов без взаимосвязи с другими их элементами. Поэтому метод наблюдения следует применять в комплексе с другими методами исследования.

Проведение наблюдений требует четко продуманной организации, которая зависит от цели и задач исследования, от того, что в данный момент изучается. В связи с этим составляется план наблюдения, определяются его цель, задачи, объект, время, место, условия, длительность, ожидаемые результаты.

Во время проведения наблюдений обычно делаются протокольные записи, отражающие все, что смог увидеть наблюдатель, — выборочные, матричные (по заданной схеме). При длительных наблюдениях желательно вести дневниковые записи. Такие записи очень важны, например при наблюдении за музыкальным развитием ребенка в семье. Результаты наблюдений можно фиксировать не только в виде записей, но и в виде таблиц, графиков, диаграмм.

При проведении наблюдений могут широко использоваться технические средства — видеозапись, магнитофонная запись, фотосъемка, киносъемка. Они позволяют фиксировать наиболее важные процессы, отдельные моменты экспериментальной работы, мимику, движения детей, их творческие проявления, особенности поведения во время проведения экспериментального

33

занятия и т. д. Применение технических средств дает возможность получить более

объективную картину происходящих процессов и подтвердить эффективность применяемых методов и приемов обучения.

### Педагогический эксперимент

Педагогический эксперимент — «это научно поставленный опыт или наблюдение явлений воспитания в точно учитываемых условиях». Он используется для изучения конкретных фактов, определенных зависимостей между педагогическими воздействиями, специально создаваемыми исследователем. Чаще всего ставится цель проверки эффективности различных педагогических воздействий (содержания, методов, приемов музыкального воспитания и обучения, организационных форм работы с детьми). С помощью эксперимента апробируется и совершенствуется разработанная исследователем методика, определяющая те условия, при которых данная система дает лучшие результаты.

Педагогический эксперимент является комплексным методом научного познания и включает в себя целенаправленные наблюдения, беседы с испытуемыми, анкетирование, изучение творческих работ и др. Успешное его проведение требует понимания сущности его целей, задач, владения определенной суммой теоретических знаний, а также педагогического мастерства, организаторских способностей, владения различными методиками работы с испытуемыми.

В педагогических исследованиях применяются два вида эксперимента: *естественный и лабораторный* (клинический). Естественный проводится в форме обычных занятий. Лабораторный эксперимент имеет вспомогательное значение и проводится в специально созданных условиях с небольшой группой испытуемых или с одним из них.

Чаще всего педагогический эксперимент включает в себя *три этапа*:

констатирующий;

формирующий;

контрольный (итоговый).

**Констатирующий эксперимент** имеет целью выявить начальный уровень музыкального развития группы детей или одного ребенка, развития какой-либо определенной способности, умений, знаний в конкретном виде музыкальной деятельности и др. В ходе его обычно подтверждается необходимость исследования выбранной темы.

34

**Формирующий эксперимент** предполагает обучение детей на основе разработанной педагогом-исследователем оригинальной методики, отличающейся от традиционных подходов, и ее апробацию с целью выявления эффективности.

**Контрольный эксперимент** (его еще называют заключительным или итоговым) завершает педагогический эксперимент. На этом этапе используются те же диагностические методики, что и в констатирующем эксперименте, чтобы сопоставить результаты обследования испытуемых или условий их музыкального развития. На основе сопоставления данных констатирующего и контрольного экспериментов можно судить об эффективности применяемых методик.

### Изучение и обобщение педагогического опыта

Под педагогическим опытом понимается практика обучения, воспитания, образования, изучение организованного, целенаправленного педагогического процесса. Особенно ценен для изучения так называемый передовой педагогический опыт, поскольку именно он способствует дальнейшему развитию науки и практики. Передовой опыт содержит элементы творческого поиска, новизны, оригинальности. Обращение к нему позволяет исследователю при разработке собственной методики обучения учитывать то новое и ценное, что уже

наработано практикой, и опираться на него. Благодаря изучению педагогического опыта исследователь может, например, проследить тенденции современного состояния и развития в массовой практике дошкольных учреждений компенсирующего вида различных вопросов, связанных с проблемами музыкального развития детей.

Изучение педагогического опыта может проводиться с помощью таких методов, как наблюдение, анкетирование, беседа, анализ детских работ (например, детских рисунков, выполненных во время прослушивания музыкальных произведений), документации учебно-образовательного учреждения и др. В последнее время все большее распространение стали получать статистические методы обработки, полученной в результате изучения педагогического опыта.

Анкетирование, беседа, интервью

Эти методы при правильном их применении могут дать интересные и ценные в научном отношении данные. Анкетирование — это письменный опрос. В его основе лежит заранее разработанный вопросник (анкета). С помощью анкетирования обычно изучают общественное мнение, отношение педагогов к той или иной проблеме воспитания, обучения и др. Метод анкетирования охватывает

35

очень много людей, учреждений. Преимущество анкеты заключается в том, что она не требует личного контакта с опрашиваемыми и удобна для проведения статистики.

*Виды анкет.* Анкета составляется на основе специально подобранных вопросов. В зависимости от содержания и формы вопросов меняются структура и характер анкет. В анкете могут быть *прямые вопросы* (их содержание совпадает с объектом интереса исследователя); *косвенные* (такого совпадения не происходит).

Например, прямым будет вопрос: «Считаете ли вы необходимой помощь воспитателя музыкальному руководителю в организации работы по музыкальному воспитанию детей?» Косвенный вопрос может звучать так: «Согласны ли вы с утверждением о том, что помощь воспитателя музыкальному руководителю в работе по музыкальному воспитанию детей очень важна?» В *проективных* вопросах содержится предложение завершить небольшое высказывание.

По форме анкета может содержать *открытые* и *закрытые вопросы*. Вопрос считается открытым, если инструкция не ограничивает способ ответа на него, т. е. в данном случае не предполагается какой-то определенный ответ и испытуемый может дать на него ответ по своему усмотрению. В закрытых вопросах возможные ответы уже заданы, т. е. варианты ответов и их количество уже определены. Например, «Какой из видов музыкальной деятельности детей вы считаете наиболее значимым для их развития? (Выберите один из предложенных вариантов.)

Варианты ответов:

- а) восприятие-слушание музыки;
- б) пение;
- в) музыкально-ритмическая деятельность;
- г) игра на детских музыкальных инструментах;
- д) все перечисленные виды деятельности».

Преимущество закрытых анкет состоит в том, что они легко подвергаются статистической обработке.

Метод анкетирования имеет много сходства с методом беседы (устный опрос): и в первом, и



во втором случае перед испытуемым ставятся вопросы, предполагающие ответы. Но если в анкете конструкция вопросов неизменна и требует четкого ответа, то при проведении беседы возможна большая свобода в постановке вопросов, их последовательности, формулировке.

Вопросы для интервью следует заранее спланировать, составить вопросник, где необходимо оставить место для записи (протоколирования) ответа. При составлении вопросов должны учитываться следующие требования:

вначале задаются вопросы более легкие, затем — более трудные;

вопросы должны быть лаконичными, конкретными и понятными для отвечающих;

36

вопросы должны задаваться тактично и профессионально.

В процессе интервью следует придерживаться следующих общих правил:

интервьюер должен находиться наедине с опрашиваемым;

задаваемый вопрос необходимо читать без изменений, точно так, как он сформулирован в опросном листе;

порядок следования вопросов должен четко соблюдаться;

продолжительность интервью — не более 5—7 мин с детьми, не более 30 мин со взрослыми;

во время интервью нельзя каким-либо образом воздействовать на отвечающего, например пытаться подсказывать ответ, делать знаки одобрения или неодобрения и т. д.

Изучение детских творческих работ и документации  
учебно-образовательного учреждения

Данный метод является дополнительным, вспомогательным. Тем не менее и он может дать исследователю важную и интересную информацию об изучаемом объекте. Так, изучение и анализ детского песенного творчества в аудиозаписи или в нотном оформлении либо анализ возможностей детей с проблемами в развитии (какой-либо одной категории), проявленных в музыкально-ритмической деятельности и оформленных в видеозаписи, может дать представление о динамике развития музыкальных способностей детей.

Изучение документации музыкального руководителя (календарного и перспективного планов, конспектов музыкальных занятий, сценариев праздников и развлечений и др.) дает представление об уровне работы по музыкальному воспитанию, о квалификации музыкального руководителя, об организации процесса музыкального воспитания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.

Работа с литературными источниками

Приступая к выполнению научно-исследовательской работы, связанной с музыкальным воспитанием детей с проблемами, следует уделить внимание сначала поиску, а затем анализу той литературы, которая необходима для изучения темы исследования. Это может быть не только теоретическая и методическая литература по проблемам музыкальной педагогики, но и литература по музыковедению, философии, психологии, педагогике и др.

Анализ литературы должен быть направлен на то, чтобы определить актуальность разрабатываемой темы, степень ее исследованности, методологию своей работы. При этом важно выделить те направления в работах ученых, которые непосредственно относятся к теме исследования.

37

При анализе литературных источников особое внимание следует обратить на основные психолого-педагогические понятия, что даст возможность сравнить трактовки отдельных

понятий разными авторами и определить собственную позицию по отношению к ним или же взять за основу те научные понятия, которые в большей степени соответствуют собственным взглядам и убеждениям исследователя.

Работа с литературными источниками необходима для формирования научной проблемы и задач исследования. Важно выделить и те вопросы, которые уже изучены, и те, которые необходимо изучить. Чтобы эта работа была целесообразной, лучше всего вести конспекты, в которых отмечаются основные положения авторов. Наиболее важные мысли автора можно выписать в виде цитаты, указав нужную страницу в источнике.

Конспектируя литературу, педагог-исследователь должен четко выписывать выходные данные книги: фамилию, инициалы автора, название книги, место и год издания, номер страницы в книге, если мысль автора выписана без изменений. Конспекты удобнее всего делать на отдельных листах бумаги, используя только одну сторону листа и оставляя поля. На полях обычно делаются различные пометки, уточнения.

Перед конспектированием проводится предварительная работа с текстом: сначала просматривается весь материал в целом, затем в тексте делаются закладки с пометками, выделяются отдельные наиболее существенные для исследователя фрагменты текста, важные мысли автора, касающиеся изучаемой темы, цитаты.

Анализу литературных источников по музыкальному воспитанию детей с проблемами предшествует составление библиографии. Для этой цели удобно использовать библиотечные карточки, которые можно взять в библиотеке или сделать самим. На лицевой стороне карточки даются библиографические сведения (фамилия, инициалы автора, название работы, в каком журнале, сборнике и т. д. издана статья, книга и др., место издания, название издательства, год издания, количество страниц в книге или с какой по какую страницу расположена статья, тезисы в сборнике и т. д.). На оборотной стороне карточки выписываются дословно цитата или наиболее важные мысли из данной работы и делается пометка о том, на какой странице следует их искать. С картотекой будет удобно работать, если карточки расположить по темам, проблемам или в алфавитном порядке.

Искать литературные источники следует в библиотечных каталогах, в последних номерах журналов за каждый год, где помещаются перечни всех статей, опубликованных за год. Для этой цели можно использовать также списки литературы, приведенные в конце монографий, научно-методических пособий, диссертационных исследований по направлению выполняемой научной работы.

38

Список литературы располагается в конце научной работы в алфавитном порядке. В тексте самой работы автор делает ссылку на тот или иной источник, указывая соответствующий номер в списке литературы и заключая его в квадратные скобки (например, [23]). При оформлении списка литературы обычно соблюдается библиографический стандарт, т. е. выполняются определенные требования, предъявляемые к составлению списка литературы.

В последнее время развивающиеся компьютерные технологии, в частности Интернет, значительно расширяют возможности поиска нужных источников и облегчают работу с ними.

Глава 4

#### **ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

Решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач средствами музыкального искусства с детьми с проблемами невозможно без проведения диагностического обследования и определения уровня музыкального развития детей.

Выявление особенностей музыкального развития ребенка с проблемами дает возможность определить организационные, дидактические, коррекционные технологии музыкального воспитания, адекватные характеру нарушения в развитии ребенка.

Являясь составной частью коррекционно-развивающего процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида, диагностика музыкальных возможностей ребенка с проблемами проводится в начале и в конце учебного года. Только на основе ее данных возможно планирование коррекционно-направленного музыкального воспитания дошкольников. Обследование музыкальных возможностей дошкольников с нарушением в развитии речи, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью, слабослышащих строится на основе общепризнанных диагностических подходов к определению возможностей ребенка в музыкальной деятельности и современных требований к гуманистически ориентированному музыкальному воспитанию.

Основные диагностические компоненты  
в определении уровня музыкально-эстетического  
развития детей с проблемами

### 1. *Эмоционально-эстетическое отношение к музыке:*

эмоциональная отзывчивость на музыку;

39

адекватное сопереживание содержания музыкальных произведений, музыкальных образов, отражающих разнообразные эмоциональные проявления мира природы и человека.

### 2. *Музыкально-образовательный компонент:*

представления о музыке как виде искусства, о его семиотической стороне («Музыка — язык чувств», «О чем рассказывает музыка?», «Как рассказывает музыка?»);

знания о музыкальных профессиях (композитор, дирижер, музыкант-исполнитель, певец и др.);

представления об основных видах музыки (инструментальная, вокальная) и ее жанрах (песня, танец, марш);

представления о музыкальных инструментах (ударные, духовые, струнные, клавишные), особенностях их звучания, разных способах звукоизвлечения;

представления о разнообразных видах музыкальной деятельности (слушание, пение, движения под музыку, игра на детских музыкальных инструментах).

### 3. *Музыкально-деятельностный компонент:*

восприятие музыки, способность сосредоточиваться на звучании музыки, узнавать знакомые музыкальные произведения, различать характер музыки, отдельные средства музыкальной выразительности (звучность, динамику, метроритм, темп, регистры, форму), делать элементарные обобщения о прослушанной музыке;

пение (развитие голоса — у слабослышащих), умение петь естественным голосом, без напряжения, совместно со взрослым и самостоятельно, владеть основными вокальными и хоровыми навыками с учетом характера нарушения в развитии ребенка;

музыкально-ритмические движения: умение пластически передавать характер музыки, ритм, темп, динамику, изменять движения в соответствии с формой музыкального произведения, владеть навыками выразительных движений под музыку (разнообразной ходьбой, бегом, прыжками, построениями и перестроениями, гимнастическими упражнениями с предметами и без них), танцевальных, сюжетно-образных движений;

игра на детских музыкальных инструментах: умение передавать простейший ритмический

рисунок попевки на ударных инструментах совместно со взрослым и самостоятельно.

4. *Музыкально-творческий компонент*: предпосылки творчества и элементарные его проявления в разных видах музыкальной деятельности.

5. *Ценностно-ориентационный компонент*: умение вербально выразить музыкальные предпочтения, свое отношение к музыке, общаться со взрослым и сверстниками в музыкальной деятельности, соучаствовать в творческом процессе, принимать позицию другого, оценивать себя в различных видах музыкальной деятельности,

40

проявлять отношение к человеку, природе, предметному миру (сострадание, сочувствие, почитание и т. д.).

Результаты диагностики возможностей детей в музыкальной деятельности всегда соотносятся с данными клинико-психолого-педагогического обследования детей, поскольку только комплексный подход в диагностике может способствовать успешному процессу музыкального воспитания детей с проблемами. Диагностика музыкального развития детей с проблемами показывает их особенности в данном виде деятельности, на основе которых определяется содержательная сторона процесса музыкальной деятельности.

Особенности музыкального развития нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с проблемами

Музыкальные способности детей с различными проблемами развиваются в процессе активной музыкальной деятельности и в условиях коррекционной помощи со стороны взрослого, начиная с раннего возраста. Наиболее существенными особенностями музыкального развития являются: музыкально-слуховое ощущение и восприятие, уровень эмоциональной отзывчивости на музыку разного характера, умения и навыки в разных видах музыкальной деятельности (пения, движениях под музыку, игре на инструментах). У нормально развивающихся дошкольников и детей с проблемами отмечаются определенные особенности музыкального развития.

Дети 3—4 лет

У *нормально развивающихся младших дошкольников* проявляются яркие эмоции при восприятии музыки контрастного характера (веселой, оживленной или спокойной). Слуховые ощущения детей становятся более дифференцированными, они различают высокие и низкие звуки, громкое и тихое звучание, тембровую окраску (металлофона, барабана), возникают интерес к содержанию музыкальных произведений, способность сравнивать музыкальные образы между собой, соотносить их с явлениями жизни, делать первые обобщения; наблюдаются выраженные предпочтения музыкальных произведений, желание заниматься музыкой, активно действовать. При незначительной помощи взрослого они самостоятельно поют небольшие песенки, овладевают простейшими движениями: хлопают, притопывают, кружатся на месте под музыку, воспроизводят образные движения и несложный сюжет в играх под музыку, согласуя движения с ее характером и формой музыкального произведения.

У младших *дошкольников с нарушением речи и с задержкой психического развития* возникает эмоциональный отклик на музыку,

41

ее контрастный, ярко изобразительный характер. Однако они сосредоточиваются на ее звучании только при использовании зрительной опоры (игрушек), действий с ними взрослого под музыку, различают звуки по тембру (какой инструмент играет?), высоте (птички-птенчики). Дети постепенно при эмоциональной активизации взрослого включаются в совместное с ним пение — подпевают слоги, отдельные слова, подражая его интонации. У

этих детей наблюдается вялость праксиса, несформированность вокально-слуховой координации, сложности пения в ансамбле как следствие несовершенства внимания, его концентрации и самоконтроля. Большинство детей передают простой ритм в ходьбе, реагируют сменой движений на изменение характера музыки (маршевого, плясового, спокойного), подражая действиям педагога, выполняют элементарные движения с предметами (платочками, погремушками), танцевальные движения (притопывают, кружатся на месте, вращают кистями рук, прыгают на двух ногах, пружинят), передают имитационные образные движения «Зайки прыгают», «Птички летают», «Медведь ходит», «Кукла танцует» в музыкальных играх. Движения детей под музыку недостаточно произвольны, хаотичны, организуются только по показу и с вербально-эмоциональной поддержкой взрослого. Наблюдаются неловкость, недостаточная скоординированность, синкинезии. Затруднена пространственная ориентация при движениях в играх и плясках.

У *умственно отсталых дошкольников* эмоциональный отклик на музыку выражен недостаточно и возникает при активизации его взрослым с использованием наглядных средств. С опорой на зрительно-игровую основу (птички-птенчики) дети различают звуки по высоте, динамике (громко, тихо). Только при подражании взрослому появляются первые певческие интонации: подпевание слогов, слов. Пение может сопровождаться простейшими движениями: притопами и кружением на месте, хлопками в ладоши, вращением кистями. С помощью взрослого дети пытаются преодолевать трудности ориентации в пространстве зала, менять движения с изменением музыки, передавать элементарными имитационными движениями музыкальный образ в игре. Произвольность движения снижена, согласованность с музыкой очень относительная, что особенно заметно в движении в играх и плясках. Лучше удаются танцевально-игровые движения на месте со знакомыми предметами (платочками, погремушками).

У младших *дошкольников с нарушением слуха (слабослышащих)* развитие музыкального восприятия осуществляется с помощью индивидуальных звукоусиливающих аппаратов в электромагнитном поле (создаваемом индуктивной установкой) и без применения аппаратуры. Дети могут вслушиваться в звучание музыки и откликаться на ее контрастный характер (веселый, спокойный)

42

на слуховой и слухозрительной основе. При поддержке взрослого они проявляют двигательную активность, на музыку разного характера реагируют сменой движений, а на изменение ее регистрового звучания (высокий, средний, низкий регистры) дают ответную реакцию, которая обязательно подкрепляется образно-зрительной опорой (птичка, зайчик, медведь). В процессе восприятия музыки дети реагируют на изменение ее звучания (длительное, непрерывное, прерываемое), а в движении на изменение ее темпа (быстро, медленно), динамики (громко, тихо), характера (маршевого, плясового, спокойного). По показу взрослого у детей проявляются активные речевые и голосовые восклицательные, звукоподражательные реакции на звучание музыки в сочетании с регистром фортепиано и игровыми имитационными движениями. В ритмодекламациях и песнях, подражая интонации взрослого, дети могут подпевать отдельные слоги, слова песен, сопровождая их движениями (хлопками, притопываниями, покачиваниями), игрой на детских ударных инструментах, при этом отмечаются трудности в передаче ритма и темпа. Совместно со взрослым дети овладевают простейшими действиями под музыку на месте и в движении в пространстве (ходят, бегают, прыгают на двух ногах, пружинят, слегка приседая), с предметами (флажками, погремушками, платочками), выполняют имитационные образные движения в играх. В процессе музыкальной деятельности формируется связанный с ней элементарный речевой материал.

Младшие *дошкольники с нарушением зрения* эмоционально откликаются на музыку с вербальной поддержкой взрослого, вслушиваются в звучание музыки, различают в

музыкально-дидактических играх высокие и низкие звуки и закрепляют это игровыми движениями рук вверх, вниз (птички-птенчики), распознают динамические оттенки (громко и тихо), включаются в пение взрослого, подпевают ему отдельные слоги, слова, а затем и фразы, сопровождают пение движениями в игре-пляске. Наблюдаются слабость артикуляционной моторики, несформированность вокально-слуховой координации, ограниченность диапазона. В музыкально-ритмических движениях со словесной поддержкой взрослого передают двухчастную форму, контрастные части музыки, темп. Относительно ритмично двигаются во время ходьбы, бега, выполняют по образцу и со словесно-игровой поддержкой взрослого простые движения с предметами (флажками, погремушками, султанчиками, платочками), несложные танцевальные движения, в том числе с игрушками (куклой, мишкой), притопывают ногой, кружатся на месте, хлопают в ладоши, передают движения знакомых образов в музыкальных играх. Затруднена ориентация в пространстве, имеются сложности в самостоятельном согласовании движений с музыкой, проявляются скованность и схематичность в передаче образа в играх.

43

Дети 4 — 5 лет

**Нормально развивающиеся** дети испытывают радость от общения с музыкой, адекватно, эмоционально реагируют на нее, определяют общее настроение, характер, выделяют жанровую принадлежность музыкального произведения (марш, песня, танец), отдельные средства выразительности, узнают типичные музыкальные образы, знакомый музыкальный инструмент, на котором исполняется произведение, выражают свои впечатления от услышанной музыки в диалоге со взрослым. Они самостоятельно, а также с поддержкой взрослого или с аккомпанементом поют несложные песни достаточно выразительно, передавая общий характер и направление мелодии. С желанием выполняют музыкально-ритмические движения, используя пространство зала, передают в движении характер музыки, средства выразительности, общий рисунок в танцах, особенности образов в музыкальных играх, овладевают способами игры на различных ударных детских музыкальных инструментах, воспроизводя простые песенки-ритмы, пытаются импровизировать.

**У дошкольников с нарушением речи и с задержкой психического развития** постепенно накапливаются музыкальные впечатления, появляются интерес к музыке, эмоциональная отзывчивость на нее. Они определяют звуки по высоте, длительности, тембру, элементарный характер, жанр музыки (марш, песня, танец) при поддержке взрослого, использовании наглядной опоры; могут связывать знакомые мелодии с образами животных. Дети испытывают трудности в запоминании и узнавании музыкальных произведений. Певческие особенности выражаются в несовершенстве интонирования, слабости голоса, коротком дыхании, вялой дикции. Дети реагируют на начало и конец песни по сигналу или музыкальному вступлению, подпевают и исполняют простые песенки с музыкальным сопровождением и вместе со взрослым, пытаясь подражать его интонациям. Дети испытывают сложности в передаче в движениях динамики, темпа, формы музыкального произведения. Они выполняют совместно со взрослым, со словесной опорой и показом несложные музыкально-ритмические движения на месте, простые перестроения в пространстве, в простых плясках, соотнося их с характером музыки, несложные действия с предметами (платочками, флажками, листьями, цветами), образные, большей частью имитационные движения в музыкальных играх. В результате коррекционной работы музыкальная деятельность становится более произвольной, организованной, целенаправленной, однако дети еще недостаточно самостоятельны.

**Умственно отсталые дошкольники** проявляют положительную реакцию на музыку, однако эмоциональная отзывчивость выражена неярко. С помощью взрослого в процессе выполнения движений

они различают музыку разного характера (марш, пляску, колыбельную). В музыкально-дидактических играх с опорой на знакомые образы определяют звуки по высоте (кошка — котята, гуси — гусята и т. д.), тембру (узнай инструмент). В процессе пения подпевают взрослому, подражая его интонации; поют коллективно только с музыкальным сопровождением. В пении наблюдаются трудности самоконтроля, слабость вокально-слуховой координации, вялость дикции, сложности в осмыслении содержания песни, сложности в запоминании и сохранении вокального произведения в памяти. По показу взрослого выполняют различные музыкально-ритмические движения, реагируют на двухчастную форму, характер, темп музыки, испытывают трудности прежде всего в передаче динамики, выполняют движения в различных построениях (врассыпную, в парах, в кругу), выполняют простые движения с предметами (платочками, флажками, шарами), в танцевальных движениях кружатся на месте, хлопают в ладоши, притопывают ногой, кружатся по одному и в парах. Наблюдается моторная неловкость, дискоординации движений при ходьбе, сложности самостоятельного согласования движений с музыкой.

**У дошкольников с нарушением слуха (слабослышащих)** развитие музыкального восприятия проводится на основе остаточного слуха как с применением звукоусиливающей аппаратуры в электромагнитном поле, так и без ее использования. С поддержкой взрослого в процессе движения дети реагируют на изменение звучания музыки, на начало и окончание, регистры (низкий, средний, высокий), темп (быстро, медленно), динамику (громко, тихо), характер (спокойный, веселый, маршевый). В этом возрасте расширяются голосовые возможности детей, увеличивается диапазон, дети овладевают разновысотным звукоизвлечением с использованием игровых звукоподражаний (мяу — кошка, топ — мишка и т. д.), начинают активно совместно со взрослым участвовать в пении, подпевая слова, фразы, подражая вопросительной, восклицательной интонация в ритмодекламациях. В процессе коррекционной работы дети преодолевают сложности в овладении музыкально-ритмическими движениями: в передаче средств музыкальной выразительности (темп, ритм, динамику, характер), в овладении навыками движений под музыку (ходьба, бег, прыжки, движения с предметами и без них), простейшими навыками игры на музыкальных инструментах, выполняют несложные движения в плясках, передают образные движения в играх, сочетая их с ритмико-речевыми упражнениями, составленными из характерных слов, слогов.

**Дошкольники с нарушением зрения** проявляют интерес к музыке, эмоционально на нее реагируют, различают высоту звуков, динамические оттенки (громко, тихо), тембр голоса и музыкальных инструментов, контрастный характер, двух-трехчастную форму

музыкального произведения, после предварительной беседы со взрослым о содержании песни включаются в совместное с ним пение, подражая интонации, передают простые мелодии, поют с музыкальным сопровождением. Движения в пространстве несколько затруднены, проявляется недостаточная сформированность моторики, поэтому дети с вербальной поддержкой взрослого двигаются врассыпную, по кругу, взявшись за руки, в парах. Ритмичность движений больше проявляется в ходьбе, нежели в беге и прыжках на месте, дети выполняют легкие подскоки, пружинящие движения, передают различный темп и характер музыки в движениях, несложные плясовые движения с предметами и без них, используют образные движения в играх, хороводах. В образно-игровых движениях появляется стремление к самостоятельности.

Дети 5 — 7 лет

**Нормально развивающиеся старшие дошкольники** с выраженным интересом, увлеченно слушают музыку, определяют средства музыкальной выразительности, соотносят ее

содержание с явлениями и образами окружающей действительности, делают обобщения и высказывают свое отношение к музыке, определяют ее жанровую принадлежность, различают сольные и хоровые вокальные произведения, музыкальные инструменты по тембровому звучанию в симфоническом оркестре, с опорой на конкретный музыкальный образ, определяют форму музыкального произведения. Певческие интонации становятся более устойчивыми, иногда требуют поддержки взрослого, налаживается вокально-слуховая координация, дети выразительно, звонко исполняют несложные песни в удобном диапазоне, не форсируя звук, приобретают элементарные певческие навыки (распределяют дыхание, четко произносят текст, пропевают длинные звуки и т. д.), поют индивидуально и в хоре, овладевают элементами музыкальной грамоты в игровой, образной форме. Продолжают овладевать «языком движений», основами пластического искусства, используя в играх, этюдах жесты, пантомимику, исполняют различные виды основных движений, откликаются движениями тела на музыку разного характера, с помощью средств выразительности музыки передают образ, овладевают танцевальными движениями, используя их в танцевальных композициях, играют на детских музыкальных инструментах индивидуально и в ансамбле, проявляют творчество в разных видах музыкальной деятельности. Появляется песенное, музыкально-игровое творчество, выражающееся в способности к импровизации музыкально-игровых образов, игре на детских музыкальных инструментах, сочинению несложных песенок.

46

*У старших дошкольников с нарушением речи и с задержкой психического развития* продолжают накапливаться музыкальные впечатления и вырабатываться адекватная эмоциональная отзывчивость на музыку, формируются общие и музыкальные представления, совместно со взрослым в диалоге делаются первые обобщения о музыке, дети высказывают свои впечатления, однако односложными образами. Они различают характер музыки, жанры музыки (марш, песня, танец) с наглядной поддержкой, узнают знакомые музыкальные произведения по мелодии, с различной отсрочкой во времени, проявляют интерес к игре на детских музыкальных инструментах, распознают их по звучанию и звукоизвлечению (ударные, духовые, струнные, клавишные). В этом возрасте продолжают формироваться вокальные и хоровые навыки, умение вместе начинать и заканчивать песню, регулировать дыхание во время пения, целиком произносить все фразы, соблюдать темп песни, с опорой на аккомпанемент правильно воспроизводить мелодию, регулировать силу голоса в пении. Однако напевность, выразительность голоса еще недостаточно развиты. Дети выполняют различные ритмические движения под музыку (ходьбу, бег, прыжки), с поддержкой взрослого (по показу или словесной инструкции) передают средства выразительности (характер, темп, форму, динамику); в играх, упражнениях используют несложные танцевальные движения в парах, пространственные перестроения в рассыпную, по кругу, движения с предметами и без них, стараются эмоционально воспроизводить знакомые образы персонажей в музыкальных играх. Появляется самостоятельность и целенаправленность в музыкальной деятельности, наблюдаются элементы проявления танцевально-игрового творчества.

*У умственно отсталых старших дошкольников* возникает интерес к музыке, однако он неустойчив, недостаточно выражена отзывчивость на музыку разного характера, наблюдаются неадекватные реакции при восприятии музыкального произведения, слабая концентрация внимания, неумение дослушать музыку до конца. Жанровую принадлежность музыки дети определяют при словесной или наглядной коррекционной поддержке взрослого. Затрудняются в запоминании музыкальных произведений, узнают их с небольшой временной отсрочкой при целостном гармоническом исполнении пьесы или с наглядной опорой; слабо выражена музыкально-слуховая дифференциация, затруднено различение звуков по силе (динамике), длительности (ритму) при достаточной сохранности различения звучания звуков по высоте. У детей наблюдаются несовершенство певческой деятельности, прерывистое дыхание, вялая, размытая дикция, нарушение вокально-слуховой координации, неточность



интонирования, навыков совместного пения в детском ансамбле. Дети продолжают овладевать музыкально-ритмическими и двигательными навыками

47

в процессе музыкальных игр, упражнений, плясок. По показу или словесной инструкции взрослого они выполняют движения в соответствии с характером и другими средствами выразительности (темпом, ритмом, формой) музыкального произведения, передают танцевальные движения в парах, по одному, в различных пространственных композициях (по кругу, в шеренге, колонне). После предварительного словесного обсуждения со взрослым характерных особенностей знакомых образов передают их в доступной форме в музыкальных играх.

*У старших дошкольников с нарушением слуха (слабослышащих)* проявляются интерес, эмоциональный отклик на музыку разного характера в живом исполнении и грамзаписи, желание выразить свое отношение к музыкальному произведению, связывать содержание, звуки музыки с образами окружающего мира. С помощью взрослого дети определяют средства выразительности музыки (темп, регистры, динамику), жанровую принадлежность музыки, соотносят высоту звучания музыкальных инструментов детского оркестра с регистрами фортепиано. В процессе коррекционной работы дети овладевают низким средним и высоким регистрами своего голоса, протяжным ведением голоса в звукоподражательных упражнениях, песнях, меняют интонации в отдельных фразах песни, подражая интонации взрослого. Развивается ритмичность в ритморечевых упражнениях сочетающихся с движениями и с использованием музыкальных инструментов. Дети передают движениями отдельные средства музыкальной выразительности: темп (быстрый, медленный), регистры, характер музыки (спокойный, плясовой, маршевый); под музыку выполняют разновидности ходьбы (плавно, мягко, стремительно, по одному, в колонне, враспынную, парами), бега, перестроения (в колонну, шеренгу, круг), упражнения с предметами, несложные танцевальные движения (шаг с приседанием, поскоки, легкие прыжки, шаг польки), овладевают выразительностью в передаче игровых образов различного характера, осваивают навыки игры на детских музыкальных инструментах в шумовом оркестре, проявляют творчество в разных видах музыкальной деятельности. В процессе музыкальной деятельности накапливается и расширяется речевой материал.

*У старших дошкольников с нарушением зрения* эмоциональная отзывчивость проявляется более ярко, дети различают характер музыки (спокойный, веселый), средства музыкальной выразительности (темп, несложный ритм, динамику), двух-трехчастную форму музыкального произведения. Певческая деятельность становится дифференцированной: появляется напевность, налаживается вокально-слуховая координация, улучшается качество коллективного пения. Музыкально-ритмические движения приобретают некоторую выразительность, дети двигаются в соответствии с различным

48

характером музыки, передают темп, динамику, форму, ритм в плясках, упражнениях и играх, выполняют перестроения в пространстве (в кругу, шеренге, колонне, в парах), различные основные движения (легкий, летящий, с высоким подъемом бег, спокойный, бодрый шаг), исполняют танцевальные движения (галоп, кружения парами, шаг с притопом), различные движения руками с предметами и без них, выполняют образные движения персонажей в музыкально-игровых постановках. У детей проявляются такие виды творчества, как музыкально-игровое и танцевальное.

Понимание возрастных особенностей музыкального развития детей с различными проблемами позволяет музыкальному руководителю правильно определять содержание и педагогические технологии музыкальной деятельности, а также правильно ставить коррекционные задачи, решаемые средствами музыкального искусства.

## Глава 5 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Под педагогической технологией понимается совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств.

Классификация педагогических технологий определяется множеством вариантов учебно-воспитательного процесса. Педагогические технологии различаются, например, по уровню применения — общепедагогические, частнометодические, модульные; по научной концепции; по типу организации и управления познавательной деятельностью учащихся; по способам, методам, средствам обучения и др.

Среди педагогических технологий, различающихся по способам, методам, средствам обучения, можно назвать, например, *репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, компьютерного обучения, развивающего обучения, игровые, творческие и др.*

Существуют также *педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности детей*. К ним можно отнести, например игровые технологии, проблемное обучение и др.

49

Существуют *альтернативные технологии*, противостоящие традиционной системе обучения, например вальдорфская педагогика (Р. Штайнера), технология саморазвития (М. Монтессори) и др.

В последние годы широкое распространение получили *технологии развивающего обучения*, теоретическое обоснование которых было дано в работах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. В этих технологиях обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка.

Основными функциями педагогических технологий, по мнению М. М. Левиной, являются реализация образовательных целей учебного процесса и развитие личности.

По тому, какую позицию занимает ребенок в образовательном процессе, выделяют несколько типов технологий, например *авторитарные, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества и др.*

Назначение педагогического воздействия состоит не в манипулировании ребенком, не в подавлении его воли, а в предоставлении ему возможности самостоятельно и осознанно делать собственный выбор линии поведения. Для этого необходимо, во-первых, активизировать ребенка, его взаимодействие с окружающим миром, а во-вторых — познакомить его с различными способами деятельности и стимулировать индивидуальный выбор.

Совершенствование современного педагогического процесса в дошкольных учреждениях, по мнению Т. И. Ерофеевой, идет по следующим *направлениям*:

переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка и установление с ним партнерских отношений;

изменение содержания и формы обучающих занятий, переход от фронтальных занятий к подгрупповым;

ориентация ребенка на общечеловеческие нравственные ценности, приобщение к искусству,

насыщение повседневной жизни детей произведениями музыки, литературы, живописи; изменение организации предметной среды и жизненного пространства с целью обеспечения свободной самостоятельной деятельности и творчества детей.

Гуманизация педагогического процесса, как указывает Т. И. Ерофеева, предполагает построение личностно-ориентированной модели воспитания, изменение формы общения воспитателя с детьми, учет интересов, потребностей, желаний, возможностей ребенка, стремление педагога к сотрудничеству с детьми в разнообразной деятельности — познавательной, трудовой, в бытовом взаимодействии, в играх и др.

Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова выделяют следующие позиции, определяющие *типы взаимодействия взрослого с детьми*:

50

позиция «педагога», ставящего перед детьми определенные задачи, предлагающего способы их решения и оценивающего действия детей; в этом случае взрослый находится как бы «над» ребенком;

позиция «равного» партнера, включенного в деятельность с детьми, когда педагог принимает их замыслы, предлагает свои идеи, решает возникающие проблемы вместе с детьми, не давая при этом жесткой оценки их действиям;

позиция «создателя» окружающей развивающей среды, предметного мира ребенка, когда взрослый, создавая все необходимые условия, предоставляет ребенку возможность действовать самостоятельно.

Понятие «педагогическая технология», как отмечает Н. М. Назарова, тесно связано с интеграцией различных способов образовательного взаимодействия педагога и воспитанников. Каждый педагог должен овладеть педагогическими технологиями личностно-ориентированного взаимодействия, т. е. нового стиля общения с ребенком.

Современные технологии музыкального развития детей должны использовать методы, имеющие многофункциональный характер, и обеспечивать формирование музыкального мышления, активного музыкального восприятия, позволяющего глубже и более осознанно проникать в сущность музыкальных явлений; давать возможность ребенку активно, творчески проявлять себя в различных видах музыкальной деятельности.

«Специальная педагогика различает в процессе образования человека с особыми образовательными потребностями специальные образовательные технологии, методы обучения и учения и методы воспитания».

Методы музыкального образования детей с проблемами в развитии направлены на:

формирование средствами музыки у ребенка с проблемами в развитии нравственно-эстетического отношения к окружающему;

формирование основ музыкальной культуры, овладение ребенком определенными способами и средствами выражения, присущими разным видам музыкальной деятельности, и отображение с их помощью своих чувств, своего отношения к миру, своих творческих замыслов;

удовлетворение особых образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии средствами музыки;

организацию коррекционно-компенсирующей, коррекционно-развивающей работы с детьми, основанной на их посильном участии в разнообразных видах и формах музыкально-творческой деятельности.

51

Выбор методов и приемов музыкального обучения и воспитания детей с проблемами определяется:

целями и задачами музыкально-эстетического развития детей;

специфическими особенностями воздействия музыки как одного из видов искусства;

возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями детей (их интересами и склонностями, уровнем подготовки, особенностями и степенью отклонений в их развитии);

разнообразием форм организации музыкальной деятельности; объемом и качеством музыкальной информации;

мастерством педагога, уровнем владения специальными педагогическими технологиями и технологиями музыкального развития.

Методы музыкального образования детей с разными проблемами основаны на общепринятых подходах к их классификации в дидактике, в музыкальной и специальной педагогике, учитывающих необходимость подбора для каждой категории детей с особыми образовательными потребностями такого сочетания методов и приемов, которые бы дали наибольший эффект.

Они должны органично взаимодействовать с методами и приемами коррекционно-педагогической работы, что требует тщательного их отбора и использования в оптимальном сочетании, с учетом конкретных условий, конкретной ситуации.

С одной стороны, отбор и композиция методов и приемов музыкального обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии должны максимально способствовать музыкально-эстетическому развитию, с другой — отвечать особым образовательным потребностям детей и специфике коррекционно-педагогической работы.

В связи с этим педагоги, осуществляющие работу по организации музыкального образования таких детей, должны иметь достаточно высокую квалификацию и мастерски владеть технологией музыкально-коррекционного развития. Это требует хорошего знания основ музыкальной и специальной педагогики (а также основ смежных наук), постоянного творческого поиска.

Отбор и композиция методов в музыкальной педагогике очень тесно связаны с возрастными и индивидуальными особенностями детей и в основном определяются степенью выраженности у них нарушений развития.

Можно говорить о применении специальной образовательной технологии музыкального развития детей с особыми образовательными потребностями, в основе которой лежит процесс эмоционально-коррекционного воздействия музыки.

В данном случае под специальной музыкально-образовательной технологией понимается система педагогических действий, совершаемых в определенной последовательности и направленных на решение задач музыкально-эстетического развития и на

52

реализацию заранее спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию нарушения и социальную адаптацию ребенка в окружающей среде.

Вместе с тем, поскольку технология предполагает использование разнообразных методов, мы считаем необходимым более детально рассмотреть основные группы методов музыкального обучения и воспитания, заранее подчеркнув, что это достаточно сложная задача, поскольку в специальной педагогике для каждой категории лиц с нарушениями в развитии характерны свои, особые методы и приемы, скорее даже различные их сочетания, подобранные в соответствии со спецификой нарушения развития. Важно отметить тесную взаимосвязь и

взаимодополняемость методов.

Методы музыкального образования дошкольников с отклонениями в развитии можно подразделить *на две группы* — методы обучения и методы воспитания.

Методы обучения

При их характеристике мы опирались на классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским, который выделяет *три основные группы* методов обучения:

методы организации учебно-воспитательной деятельности;

методы стимулирования учебно-познавательной деятельности;

методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

*В первой группе* применяются:

наглядные методы (исполнение музыкальных произведений или их отдельных фрагментов, показ иллюстраций, репродукций картин художников, рисунков на темы музыкальных произведений, фотографий композиторов, образных игрушек, музыкальных инструментов и др.);

словесные методы (рассказ, беседа о музыке, о композиторах, об истории создания музыкальных произведений, вопросы детям, разъяснения и др.);

практические методы упражнения в выполнении тех или иных способов действий, применяемых в разных видах музыкальной деятельности. Эти методы направлены на передачу педагогом информации и на ее активное восприятие и усвоение детьми.

Все перечисленные методы имеют свою специфику и способствуют повышению эффективности обучения.

**Наглядные методы** широко используются в обучении детей с проблемами.

Наглядный материал должен быть доступным, убедительным, понятным для воспринимающего. Применение наглядности расширяет

53

возможности познания. При этом качество его значительно улучшается, если в восприятии участвует максимальное количество органов чувств.

Наглядный метод предполагает воздействие на все органы чувств — слух, зрение и др. Так, в обучении музыке широко применяются наглядно-слуховой метод, основанный на исполнении самим педагогом (или с помощью технических средств) музыкального произведения или отдельных его фрагментов для лучшего восприятия и запоминания детьми, а также с целью акцентирования внимания на некоторых выразительных особенностях произведения (например, изменениях темпа, ритма, смены частей, некоторых изобразительных моментах и т. д.).

В музыкальном обучении детей эффективно использование разнообразной зрительной наглядности: дидактических пособий, карточек, рисунков, фотографий композиторов, художников, писателей, книжных иллюстраций, репродукций с картин художников, музыкальных инструментов, игрушек, театральных кукол, различных атрибутов (лент, мячей, флажков, элементов народного костюма и др.).

Например, слушая мелодии с разным ритмическим рисунком, *дети с нарушением слуха* воспроизводят ритм хлопками, опираясь на графическое изображение длительностей. А в работе с *детьми с умственной отсталостью* следует для активизации познавательной деятельности использовать, например, показ разнообразного дидактического материала.

В процессе музыкального обучения детей с проблемами в развитии полезно сочетать

наглядные методы с активной исследовательской деятельностью при восприятии музыкальных произведений (словесное сравнение, анализ).

Для наглядности в музыкальном воспитании очень широко используется в практике дидактическое пособие «музыкальная лесенка». Ориентируясь на высоту ступеней лесенки, ребенок учится соотносить звуки по высоте, овладевая понятием «высота звука». С помощью наглядно-предметных моделей дети гораздо быстрее осваивают также такие понятия, как «метро-ритм», «длительность», «направление движения мелодии» и др.

Могут применяться различные виды наглядных методов. Так, например, у *дошкольников с нарушением слуха* при восприятии музыки могут использоваться наглядно-слуховой, наглядно-зрительный методы.

Наглядные методы сочетаются с другими. В частности, показ наглядных демонстрационных материалов должен подкрепляться речевым воздействием. Слово педагога, поясняющее те или иные особенности музыкального искусства, сопровождающееся наглядностью, в большей степени способствует осознанию смысла воспринимаемой музыки, адекватному ее восприятию.

54

В коррекционно-педагогической работе, как подчеркивает Н. М. Назарова, важно, чтобы наглядные методы сочетались с практическими, так как характерным для детей с нарушениями в развитии является предметно-практическое обучение, в основе которого создание специально организованной дидактической среды, стимулирующей познавательный интерес ребенка, его стремление к общению, к совместной деятельности. В ходе этой деятельности у него развиваются навыки речевого общения, учебно-познавательной деятельности, сенсомоторный опыт.

**Словесные методы** позволяют не просто передавать художественную информацию, но и определенным образом эмоционально настраивать ребенка, создавать атмосферу сопереживания, сочувствия тем настроениям, мыслям, которые выражены в музыкальных произведениях, вызывая отклик, интерес к явлениям, событиям или героям, которым посвящена музыка.

Среди словесных методов используются методы сообщения и закрепления знаний о музыке, о ее специфических особенностях, о средствах музыкальной выразительности, например о том, что музыка может звучать в разном темпе (быстро, медленно, очень быстро, очень медленно), в разных регистрах (высоком, среднем, низком) и т. д. С этой целью применяются беседа о музыке, рассказ, пояснение, объяснение, вопросы и др.

Рассказ, объяснение помогают педагогу донести до детей новую информацию. Рассказ, беседа должны по возможности сочетаться с наглядностью — показом иллюстраций, слайдов, звучанием музыкальных фрагментов и т. д. Это значительно повышает эффективность усвоения музыкального материала, делает его более понятным, «зримым».

С помощью словесных методов обучения ребенок осваивает музыкальные термины, которые постепенно входят в его активный словарь. Он начинает ими пользоваться при общении со взрослыми и сверстниками, выражая свое отношение к определенным жанрам, видам музыки или отдавая предпочтение конкретному музыкальному произведению.

С помощью слова педагог закладывает у детей основы музыкальной и общей культуры. Речь педагога всегда должна быть хорошо продуманной, эмоционально-выразительной (эмоционально окрашенной, интонационно-разнообразной), убедительной, доступной детям. Рассказывая о произведениях искусства, он должен увлечь ребенка, показать наиболее яркие особенности произведения, отображающие чувства, настроения людей, звуки, краски окружающей природы и т. д.

Словесные методы могут широко применяться в работе почти со всеми категориями детей с

нарушениями в развитии. Так, например, пояснения, уточнения, указания помогают *детям с нарушением зрения* лучше осознать содержание и выразительные особенности

55

музыкального произведения, так как они дают им информацию об окружающем мире, словесно характеризуя эмоциональные отношения.

В исследованиях Е. З. Яхниной показано, что при обучении *детей с нарушением слуха* наибольший эффект достигается, когда словесные методы опираются на наглядные, тактильно-вибрационные и кинестетические ощущения, связанные с восприятием музыки. Развитие восприятия музыки у таких детей осуществляется на полисенсорной основе: при слушании музыки используются зрительное восприятие игры педагога на инструменте, наблюдение за движением его рук, мимикой. Затем происходит восприятие на слух отдельных элементов музыки, которые могут также моделироваться различными движениями, например, быстрая музыка сопровождается быстрыми движениями кистей рук, медленная — плавными покачиваниями рук перед собой или над головой.

У *детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью* наблюдается замедленность темпа восприятия, что отмечается И. В. Евтушенко, С. М. Миловской, Е. А. Медведевой, в связи с чем дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки, не могут дать вербальную оценку музыкальному произведению. Поэтому организация восприятия музыки с такими детьми требует использования коррекционно-направленных приемов, подготавливающих их к данному процессу. Это может быть рассказ педагога, беседа о музыке и другие словесные методы в сочетании с наглядными (показом иллюстраций и др.).

Практические методы обучения эффективны в случае освоения детьми способов музыкальных действий, например навыков пения, движения под музыку, приемов игры на музыкальных инструментах и др.

Упражнения являются основным методом закрепления полученных знаний и выработки определенных умений и навыков, связанных с различными видами музыкальной деятельности. Они очень разнообразны и могут решать самые разные задачи. Так, упражнения для развития слуха и голоса, используемые при обучении детей пению, представлены в таком замечательном учебном пособии, как «Музыкальный букварь» Н. А. Ветлугиной.

Целая система разнообразных ритмических упражнений разработана с целью развития движений под музыку. Известно, что, например, младшие дошкольники с проблемами в развитии, слушая энергичную, ритмичную музыку, воспринимают ее общее настроение в связи с определенным характером движения. Разнообразные двигательные упражнения под музыку позволяют им лучше почувствовать ее характер и те изменения, которые происходят в процессе звучания произведения.

В музыкальном обучении детей с проблемами в развитии огромную роль играют ритмические упражнения, благодаря которым

56

формируются двигательный самоконтроль и произвольность внимания. Это достигается в таких музыкально-ритмических композициях, как, например, «Игра с водой», «Собираем камешки», «Игра с мячом» и др., в которых не только совершенствуется координация движений, но и развивается функция воображения, закладываются основы для творческих проявлений детей.

Полезны для детей упражнения по воспроизведению несложных ритмических рисунков на музыкальных инструментах. Это может быть воспроизведение ритмического рисунка простых знакомых детям песен, попевок или звукоподражаний, ритмически организованных,

например, имитация крика кукушки (ку-ку, ку-ку), пения петушка (ку-ка-ре-ку), стука дождевых капель по крыше дома (кап-кап-кап), пропевание своего имени с одновременной игрой на инструменте (На-та-ша, Са-ша, Ка-тень-ка) и др.

Отбор упражнений и их использование в работе с детьми осуществляются в соответствии с задачами обучения и с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Упражнения могут выполняться как самостоятельно, так и совместно с педагогом.

У детей с проблемами в развитии обучение проходит более эффективно при умелом сочетании разнообразных методов.

В работе с *детьми с нарушением слуха* активно используются словесные и наглядные методы в сочетании с практическими (двигательными): сначала детям рассказывают о музыкальном произведении, затем они наблюдают за тем, как педагог исполняет его на музыкальном инструменте (при этом дети могут почувствовать ритм музыки через тактильно-вибрационные ощущения, положив, например, руки на крышку звучащего рояля), а после этого — двигаются под музыку.

При обучении *детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью* также возможна композиция наглядных, словесных и практических методов. Так, детям можно предложить отгадать «музыкальные загадки»: во время восприятия музыкальных произведений определить по характеру звучания музыки, кто в ней представлен (например, скачущий зайчик, играющая кошка, танцующий медведь и др.). При этом педагог загадывает словесные загадки об этих животных до начала восприятия музыки и для лучшей ориентации детей может предложить им картинки с соответствующими изображениями. После восприятия каждой из музыкальных пьес, изображающих животных, дети называют их или показывают соответствующие картинки. Затем им можно предложить показать характерными образными движениями под музыку то или иное животное по выбору.

При *нарушении зрения* эффективны словесные методы в сочетании с совместными со взрослым практическими действиями ребенка, основанными на кинестетических ощущениях, например,

57

в музыкально-ритмических упражнениях «Кукла пляшет», «Кукла спит».

Применение словесных, наглядных, практических методов может носить репродуктивный и проблемно-поисковый характер. При этом один и тот же метод, в частности беседа о музыке, может использоваться и как репродуктивный — в случае, если от ребенка требуется лишь воспроизведение воспринятого материала, и как проблемный — если педагог ставит перед ребенком задачу поискового характера (например, на основе полученной информации сделать самостоятельный вывод о тех средствах выразительности, к которым обратился композитор при создании музыкального произведения).

Репродуктивные методы способствуют запоминанию учебной информации и формированию у детей представлений о музыкальном искусстве, его особенностях, например, о видах и жанрах музыки, о свойствах музыкального звука, об отдельных средствах музыкальной выразительности (мелодии, темпоритме, динамике, регистрах и др.) и т. д., а также помогают развивать необходимые практические навыки в разных видах музыкальной деятельности: навыки восприятия музыки, пения, движений под музыку, игры на музыкальных инструментах. Эти методы основаны на показе, подражании образцу педагога.

Участие детей с проблемами в различных видах музыкальной деятельности обязательно требует направляющей помощи педагога (в виде инструкций, советов, поддержки, подсказки, подкреплений), которая осуществляется с помощью речи и практических действий.

Наряду с репродуктивными методами в музыкальном образовании широко применяются методы проблемного обучения, или проблемно-поисковые. Их основная цель — развить у



детей навыки творческой музыкально-познавательной деятельности. Эти методы способствуют развитию гибкости музыкального мышления, творческого воображения, что несомненно имеет большое значение при восприятии музыки и включении детей в разнообразную музыкально-эстетическую деятельность. Проблемно-поисковые методы помогают развивать музыкально-творческие способности детей, реализовывать их потребности, связанные с различными видами музыкальной деятельности, направляют детей на поиск тех средств музыкальной выразительности, которые наиболее соответствуют поставленной задаче и позволяют передавать художественный образ при исполнении песенных импровизаций, собственных танцевальных композиций, при музицировании на детских музыкальных инструментах.

Проблемность в художественном обучении может проследиваться в самых разнообразных ситуациях, которые в процессе обучения создает сам педагог. Такие ситуации требуют от ребенка

58

соответствующего умственного и психического напряжения, поскольку он не может решить задачу известным ему способом и это заставляет его искать новые варианты действий. Это может происходить, например, в ситуации сопоставления характера звучания двух контрастных музыкальных произведений (произведений Д. Б. Кабалевского «Вальс» и «Клоуны» и т. п.) или в ситуации выбора музыки соответствующего характера (например, выбора из предложенных двух вариантов плясовой мелодии для мальчиков и для девочек и т. д.).

Целесообразно для всех категорий детей с проблемами создавать различные педагогические ситуации, способствующие активизации мышления учащихся. Особенно важно это для **детей с задержкой развития, с умственной отсталостью**, поскольку в этом случае обеспечивается активизация самостоятельной мыслительной деятельности детей (сравнение, обобщение образов художественных произведений).

К методам стимулирования и мотивации учения, представляющим *вторую группу* методов, можно отнести дидактические игры, занимательные упражнения, создание ситуаций эмоциональных переживаний, метод поощрения, метод создания ситуации успеха в учебе, метод предъявления учебных требований и др.

**Игра** является методом стимулирования музыкальной деятельности и может служить прекрасным средством активизации процессов произвольного запоминания у детей, повышения их интереса к окружающему миру, к разнообразным видам музыкальной деятельности. Этот метод используется в процессе работы с детьми с такими нарушениями в развитии, как **нарушение слуха, зрения, задержка психического развития, умственная отсталость**.

Большая роль в процессе обучения детей с нарушением в развитии отводится дидактическим играм. С их помощью у детей гораздо быстрее формируются представления о свойствах музыкального звука, отдельных средствах музыкальной выразительности.

Дидактическая игра может быть и средством, и формой обучения и используется при усвоении любого программного музыкального материала в разнообразных вариантах и в разных видах музыкальной деятельности детей. Она позволяет обеспечить ребенку с проблемами в развитии необходимое количество повторения определенных действий, операций на различном музыкальном и другом художественном материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к выполняемым заданиям. Используя дидактические игры «Узнай инструмент», «Сложи ритмический рисунок», «Качели» и др., можно формировать у таких детей представления о свойствах звука (тембре, ритме, высоте).

59

В специальную группу методов обучения можно выделить **применение ТСО (технических средств обучения)**, среди которых видеоаппаратура и киноаппаратура, диапроектор, музыкальные центры, магнитофонные устройства, электропроигрыватель, радио и телепередачи, компьютерные программы и др.

Эти средства расширяют возможности педагога, позволяют сделать педагогический процесс ярким, зрелищным, убедительным. Не всем детям доступно посещение театров, музеев, картинных галерей, непосредственное восприятие произведений мировой художественной культуры. Здесь технические средства незаменимы.

Кроме того, существуют специальные технические средства, без которых невозможно обучение детей, например, с нарушением слуха. При обучении слушанию музыки **детей с нарушением слуха** используются слуховые аппараты, благодаря которым дети способны выделять музыкальные звуки из звуков окружающего мира, дифференцировать их, различать характер, отдельные фрагменты музыкального произведения.

#### Методы воспитания

К методам воспитательного воздействия принято относить методы словесного разъяснения и воздействия на чувства учащихся — убеждение, пример, а также методы организации деятельности учащихся (приучения, упражнения) и методы стимулирования поведения (поощрения, наказание, метод оценки).

Эти методы применяются в комплексе, поэтому классификация их условна. Рассмотрение же каждого метода в отдельности позволяет выделить их характерные особенности, преимущества.

**Метод убеждения** по отношению к маленькому ребенку предусматривает необходимость привлечь его внимание к музыке, к особенностям ее звучания, вызвать к ней интерес, желание ее слушать, понимать, что в музыке отражается окружающая действительность.

Педагог создает условия для общения ребенка с музыкальным искусством, тем самым насыщая его эстетическими впечатлениями и вызывая ответный эмоциональный отклик. В связи с этим очень важно создать в дошкольном учреждении соответствующую музыкально-эстетическую среду, отбирая для слушания и исполнения детьми музыкальные произведения, обладающие высокими художественными качествами. Убеждать, как отмечает Н. А. Ветлугина, можно только самим эстетическим окружением, самим искусством, приобщая к нему ребенка и воспитывая у него потребность в постоянном общении с прекрасным.

Среди методов убеждения ведущую роль играют методы словесного воздействия, которые могут применяться в форме фронтальной

60

или индивидуальной беседы с детьми. Методика проведения беседы определяется возрастными особенностями детей и общим уровнем их воспитанности. Целью индивидуальных бесед является формирование у ребенка правильной самооценки, помощь в выявлении индивидуальных интересов, связанных с разнообразными видами музыкальной деятельности. Очень важно настроить ребенка на активную музыкальную деятельность.

Убеждение применяется, если необходимо что-то разъяснить ребенку в процессе восприятия музыки, сообщить информацию, которая может оказать положительное воздействие на его сознание. Основными приемами убеждения являются разъяснение с опорой на личный опыт ребенка, приведение ярких образных примеров из жизни, искусства, постановка вопросов, стимулирующих активную мыслительную деятельность.

Словесное убеждение может применяться в сочетании с наглядным. Так, например, восприятие образа музыкального произведения в сочетании с поэтическим словом и восприятием художественного образа на картине, книжной иллюстрации и т. д. могут оказать

сильное, незабываемое впечатление на ребенка, вызвать у него гамму разнообразных переживаний и желание еще раз пережить это чувство. Это воздействие должно быть непосредственно обращено к сознанию ребенка, вызывая эмоциональный отклик.

Метод убеждения требует от педагога не только знания предмета беседы, но и коммуникативных умений, а также знания психологических особенностей детей, их жизненного опыта. Соприкосновение с музыкальным искусством помогает ребенку понять и почувствовать его благотворное влияние, силу воздействия, осознать, что на примерах этого искусства можно научиться добру, умению видеть красоту, ценить ее, оберегать, самому создавать прекрасное в жизни и в посильной музыкально-эстетической деятельности.

К методам организации детской художественной деятельности можно отнести упражнение в музыкально-эстетических действиях и приучение к разнообразным видам музыкальной деятельности.

**Упражнения** способствуют возникновению устойчивого интереса к музыке, к практической музыкальной деятельности, к эстетическим поступкам, а также формируют прочные навыки этой деятельности, т. е. постоянное стремление и желание совершать эстетические действия.

Упражнения должны варьироваться. Надо ставить ребенка в поисковые и проблемные ситуации и предоставлять ему возможность каждый раз самостоятельно искать способы решения поставленной задачи.

**Приучение** играет немаловажную роль в художественном воспитании ребенка. Педагог на восприятии образцов высокого музыкального

61

искусства воспитывает у детей потребность в красоте, нетерпимость к уродливому, безобразному.

Следует стимулировать положительную мотивацию музыкальной деятельности, которая может быть обеспечена такими методами и приемами, как:

показ готового образца (исполнение песни, пьесы для игры в оркестре и др.);

применение творческих заданий во всех видах художественной деятельности (предложение сочинить песенную импровизацию, композицию танца, передать пластическими движениями образ какого-либо персонажа и т. д.);

использование занимательных упражнений;

применение игровых ситуаций;

создание «ситуаций успеха», эмоционально-положительных переживаний;

использование специального оборудования и различных материалов для занятий музыкальной деятельностью (музыкальных игрушек и инструментов, дидактических пособий, элементов театральных костюмов, различных атрибутов — цветных платочков, ленточек, мячей и др.);

наблюдение культурно-досуговых мероприятий и участие в них.

В музыкальной деятельности эмоционально-выразительное исполнение педагогом музыкального репертуара является не только примером исполнения, оно вызывает у детей сопереживание тем чувствам, которые выражены в том или ином музыкальном произведении, желание исполнить его так же выразительно.

Использование **метода творческих заданий** у детей с проблемами в развитии находится в прямой зависимости от степени развития их творческого воображения. Чем в большей степени развит творческий компонент воображения, тем более эффективным будет применение творческих заданий.

Как известно, в дошкольном возрасте у детей с отклонениями наблюдается отставание в развитии творческого воображения. Коррекция отклонений в развитии данной психической функции дает положительные результаты в том случае, когда работа педагога в этом направлении организуется в два этапа: первый этап — пропедевтический, где формируются предпосылки творческого воображения, второй — основной, в процессе которого формируются самостоятельные творческие проявления детей в художественной деятельности.

Под «**ситуацией успеха**» понимается субъективное состояние удовлетворенности итогом физического и психического напряжения исполнителя.

Создание ситуации успеха особенно важно в работе с детьми, у которых необходимо преодолеть пассивность, агрессию, страх, неуверенность, вызванные нарушениями в психическом развитии.

62

В музыкальном воспитании «ситуация успеха» достигается в результате определенных художественно-эстетических действий, связанных с выполнением тех или иных видов музыкальной деятельности. Это могут быть исполнение любимой песни, слушание музыкального произведения, музыкальная игра и др. При этом от педагога во многом зависит, получит ли ребенок удовлетворение от своей деятельности или нет. Задание, которое дается ребенку, должно быть не только интересным, увлекательным, но и посильным. Он должен видеть или ощущать положительный результат своей деятельности. Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью педагога или самостоятельно преодолевает робость, неуверенность, страх, затруднение, прикладывая к этому усилия. Только в этом случае можно говорить о факторе развития.

Необходимо определенное влияние взрослого, которое заключается в «снятии» у ребенка страха перед новой деятельностью, новым заданием, порожденного неуверенностью в себе. Помощь педагога в этом случае направлена на то, чтобы ребенок поверил в себя, в собственные силы, способности. Важно поддерживать в нем оптимизм, веру в то, что он справится с заданием.

Использование специального оборудования, разнообразных материалов для музыкальной деятельности позволяет создавать на занятиях и вне их особую художественную атмосферу, в которой наиболее успешно происходит процесс художественного воспитания и реализуются личностные потребности и возможности ребенка с проблемами в развитии. Таким оборудованием может быть разнообразный художественно-демонстративный материал (репродукции картин художников, предметы народных художественных промыслов, театральные костюмы, элементы декораций, музыкальные инструменты и др.).

«Ситуацию успеха» создает и положительный эмоциональный фон в процессе организуемых педагогом музыкальных занятий, что благотворно сказывается на формировании у детей инициативы, самостоятельности, интереса к музыке и музыкальной деятельности.

Наблюдение детьми культурно-досуговых мероприятий — это источник новых впечатлений, эмоциональных переживаний, которые стимулируют у детей потребность в подобной деятельности, желание лично участвовать в организуемых педагогом музыкально-литературных композициях, музыкальных концертах, спектаклях, праздничных сценариях и т. д.

Обогащение новыми музыкально-эстетическими впечатлениями предполагает организацию наблюдений в окружающем мире, посещение театров, музеев, просмотр мультфильмов, видеофильмов и т. д.

Приучая детей видеть прекрасное в жизни, в музыкальном искусстве, упражняя их в эстетических действиях, педагог может

применять методы, стимулирующие музыкально-эстетическую деятельность детей, побуждающие к активным практическим действиям, связанным как с восприятием музыкальных произведений и их оценкой, так и с участием в разнообразных видах музыкальной деятельности.

Среди таких методов можно выделить методы стимулирования поведения — поощрение, наказание, которые применяются в разной форме, в зависимости от сложившейся ситуации, от индивидуальных особенностей ребенка, от темы беседы и др.

**Цель поощрения** — побудить ребенка интереснее, активнее проявлять себя в музыкальной деятельности. Поощрением могут быть похвала, благодарность. Поощряя в детях прилежание, трудолюбие, настойчивость и другие качества, необходимые для занятий музыкально-эстетической деятельностью, педагог тем самым создает условия для развития этой деятельности. Он побуждает ребенка к индивидуальным проявлениям в музыкальной деятельности, убеждая его в том, что эта деятельность принесет пользу и ему самому, и окружающим.

В поощрении нуждаются и дети, неуверенные в себе, в своих силах, и дети, которые демонстрируют успехи в той или иной деятельности. Для таких детей очень важны одобрение, похвала педагога, слова, обнадеживающие ребенка, придающие ему уверенность.

**Наказание** должно быть справедливым, соразмерным тому неблагоприятному поступку, который совершил ребенок, и направленным на осознание им своей вины. По существу оно приближается к методу убеждения. Наказание требует от педагога такта и хорошего знания индивидуальных и психологических особенностей детей. Оно зависит от возраста детей. Мерой наказания может быть порицание педагога, индивидуальное замечание, сделанное в такой форме, чтобы ребенку был понятен его смысл, чтобы он осознал, что его поведение не одобряется окружающими.

Ребенок часто испытывает потребность в оценке своих действий, поступков. Особенно это важно для старшего дошкольника. Поэтому педагог использует **метод оценки**. Оценка стимулирует музыкальную деятельность, помогает формированию у ребенка системы эстетических норм и ценностей. Оценка может быть выражена в виде вербальных суждений (например: «Молодец! Ты очень хорошо спел песню» или «Ты неплохо изображал лисичку» но, думаю, можешь сделать это еще лучше, если постараться»).

Оценка может быть выражена и в скрытой форме, например, педагог мимикой выражает одобрение или неодобрение деятельности ребенка. Давая оценку деятельности ребенка, педагог тем самым «поднимает» его в собственных глазах и в глазах его сверстников.

Для детей с отклонениями в развитии это обстоятельство играет немаловажную роль, вселяя в них уверенность в свои силы.

Применение методов музыкального обучения и воспитания в специальной педагогике, как отмечает Н. М. Назарова, осуществляется с учетом специфики каждой категории детей с отклонениями в развитии и необходимости обеспечения их особых потребностей. При этом задачи музыкально-эстетического развития непосредственно связаны с общей коррекционно-педагогической работой.

Методы музыкального обучения и воспитания отбираются и применяются в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей в процессе общения педагога с детьми на музыкальных занятиях и других форм организации музыкальной деятельности детей.

Усилия педагога-музыканта должны быть направлены на творческий поиск и постоянную

разработку специальной коррекционной технологии, предназначенной для конкретных категорий детей. Отбор всех элементов этой технологии музыкально-эстетического воспитания должен производиться целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, характера и степени выраженности нарушения в развитии, а также особенностей музыкального искусства и специфики его восприятия детьми.

Задача педагогического воздействия на детей с проблемами в развитии заключается в приобщении ребенка к миру музыкального искусства, формировании у него необходимых знаний и практических умений в разнообразных видах музыкальной деятельности. Педагог должен помочь скорректировать отставание в развитии ребенка, стимулировать его самостоятельные действия, позволяющие более свободно и уверенно чувствовать себя в социуме.

Обучая и воспитывая ребенка, педагог прежде всего опирается на положительные тенденции в развитии личности, а также на те сохраненные функции организма, которые присущи той или иной категории детей с нарушением в развитии. Стимулирование этих функций, опора на них направляют усилия детей на преодоление отставания в развитии и вселяют в них уверенность в собственных силах.

Наибольший эффект в музыкальном воспитании и обучении может быть достигнут только при умелом, гибком использовании педагогом разнообразных методов в их разнообразных сочетаниях. В этом случае применяемые методы и приемы должны быть адекватны нарушению в развитии ребенка и способствовать коррекции вторичных отклонений. В противном случае они не являются эффективными.

65

## Глава 6

### МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Музыкальное воспитание в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида взаимодействует со всеми сторонами коррекционно-развивающего процесса и решает образовательные, воспитательные и коррекционные задачи.

Музыкальное развитие детей с разными отклонениями осуществляется в процессе музыкальной деятельности, организованной в различные ее виды и формы. Знания, умения и навыки музыкальной деятельности дети приобретают в процессе восприятия музыки, пения, движений под музыку, игры на детских музыкальных инструментах. А организационные формы музыкальной деятельности (музыкальное занятие, музыка вне занятий, культурно-досуговая деятельность) позволяют целенаправленно приобщать ребенка к музыкальной культуре и обеспечивать овладение необходимыми знаниями и умениями в музыкальной практической деятельности. Учет клинико-психологических особенностей развития ребенка с различными вариантами психического дизонтогенеза является обязательным условием в определении организационной, дидактической, конструктивной, коммуникативной сторон процесса музыкального воспитания детей.

Музыкальное воспитание дошкольников с проблемами осуществляется в процессе освоения **видов музыкальной деятельности:**

*восприятия музыки* — сложного чувственного процесса, наполненного внутренними переживаниями. Он переплетается с музыкальными ощущениями и восприятиями, где предыдущий опыт соединяется с живыми ассоциациями, переживаемыми ребенком в данный момент, а следование за развитием музыкальных образов выражается в ярких ответных реакциях. Восприятие музыки является как самостоятельным видом музыкальной

деятельности, так и методическим приемом, предваряющим детское исполнительство (пение, движения под музыку, игру на детских музыкальных инструментах). Для слушания музыки используются вокальные и инструментальные произведения (программные и непрограммные), разные по тематике;

*детского исполнительства*, которое предполагает изобразительно-деятельностное проявление детей в пении, движении под музыку, в игре на музыкальном инструменте;

*музыкально-образовательной деятельности*, проявляющейся в усвоении детьми элементарных сведений о музыкальном искусстве, его выразительных особенностях, а также обеспечивающей

66

развитие навыков и умений в различных видах музыкальной деятельности;

*детской музыкально-творческой деятельности*, выражающейся в элементарных проявлениях в разных видах музыкальной деятельности.

Музыкальное воспитание детей с проблемами осуществляется посредством различных **форм музыкальной деятельности**: музыкальных занятий, музыкальной деятельности вне занятий, художественно-досуговой деятельности.

*Музыкальное занятие* — основная форма организации музыкального воспитания, обучения и коррекции отклонений в развитии детей с проблемами средствами музыкального искусства.

Оно основывается на программных требованиях, составленных с учетом клинико-психологических, возрастных особенностей таких детей. Занятия, в которых участвуют дети одного возраста, по организации могут быть индивидуальными и фронтальными.

Музыкальные способности дошкольников с проблемами проявляются в совместной деятельности со взрослым. Музыкальный руководитель, педагог правильным подходом, последовательностью методических приемов влияет на индивидуальное развитие каждого дошкольника опосредованно через весь детский коллектив. При этом используется положительный пример сверстников, помогающих ребенку, испытывающему трудности, быстрее их преодолеть.

*Музыкальная деятельность вне занятий* — форма музыкальной деятельности, организация и проведение которой осуществляются педагогом в группе, где, с одной стороны, он закрепляет навыки, полученные детьми на музыкальных занятиях, и учит использовать в их игровой деятельности, в быту, а с другой — обеспечивает индивидуальную коррекционную работу с ребенком посредством музыкальной деятельности. Эту работу педагог осуществляет в процессе:

музыкально-игровой деятельности (музыкально-дидактических игр, игр под пение, включение знакомых песен в сюжетные игры, в режимные процессы, в свободную деятельность в группе);

музыкально-театрализованной деятельности (инсценирование взрослым и детьми песен на фланелеграфе, в настольном театре, на ширме, по ролям, проведение пантомимических игр руками под музыку и т. д.).

Все виды музыкальной деятельности с детьми вне занятий организуются индивидуально или небольшими подгруппами во второй половине дня в свободное время.

*Художественно-досуговая деятельность* — форма музыкальной деятельности дошкольников с проблемами, включающая праздники, развлечения. Она объединяет детей и взрослых общностью переживаний, дает возможность ребенку приобрести опыт общения,

67

создает ощущение торжества. Красочное оформление помещения, где проводится праздник,

музыка, яркие детские костюмы, присутствие родителей-зрителей — все это обеспечивает сильные, незабываемые впечатления ребенка с проблемами в развитии. Праздники и развлечения — важное средство художественного развития, формирования художественной культуры. Активная музыкальная деятельность дошкольников в художественно-досуговых мероприятиях в детском саду дает возможность дошкольникам с проблемами показать свои навыки в пении, движении под музыку, в театрально-игровой деятельности. Главным условием проведения праздников и развлечений является участие всех детей независимо от имеющихся у них отклонений в развитии. Важно, чтобы каждый ребенок ощутил радостную атмосферу праздника, чтобы содержание мероприятия соответствовало возможностям таких детей, а не было ориентировано только на показ взрослым, родителям. В организации и проведении художественно-досуговой деятельности в специальном дошкольном учреждении принимает активное участие педагогический коллектив. Взрослые могут исполнять различные роли в театрализованном действии, быть членами жюри или зрителями.

Организация и проведение различных форм и видов музыкальной деятельности создают определенную **художественно-музыкальную среду**.

Успешность развития личности ребенка с проблемами обеспечивается не только его деятельностью, но и средой, в которой эта деятельность осуществляется. Современный философский взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера.

Л. С. Выготский, показывая механизм воздействия среды, писал, что она по-своему преломляет и направляет и всякое раздражение, действующее извне на человека, и всякую реакцию, идущую от человека. Особое место в развитии личности ребенка отводится художественной среде. Показывая роль художественной среды в воспитании личности, Е. А. Лазарь отмечает, что целенаправленно организованная художественная среда позволяет личности глубже осваивать произведения искусства, строить иерархию художественных ценностей, определять их художественный уровень, воспринимать художественную культуру как целостное явление.

Организация макромusicalной среды в специальном детском саду и микросреды непосредственно в группе должна строиться на гуманистической основе, обеспечивая гармоническое развитие личности ребенка с проблемами. Ее развивающая направленность определяется возрастом ребенка, нацеленностью содержания на задачи обучения, воспитания и коррекции. Каждая деятельность,

68

в том числе и музыкальная, должна служить удовлетворению различных потребностей ребенка: эмоциональных, эстетических, познавательных, общественных (потребность в общении). Для удовлетворения этих потребностей ребенку нужны объекты музыкальной деятельности, проявляющиеся в разных ее видах и формах.

С точки зрения А. Е. Лазарь, социализация человека в эстетической среде начинается с контактов не с искусством, а с предметным миром, несущим художественные начала. Лишь по мере формирования личности искусство становится ведущим элементом художественной среды. Пространство, организованное посредством предметов, может приобрести особую художественную ценность, которая позволяет личности в определенных границах утверждать свою индивидуальность. В среде в отдельных видах кристаллизуются и культура и опыт, и знания и умения, а также отношение к труду, его результатам, к будущим потребностям, к миру в целом. Так опредмечиваются и эстетические, творческо-гуманистические отношения. По мнению С. Л. Новоселовой, «предметная среда в целом или ее отдельные фрагменты — это всегда поле детской деятельности. Ее объекты, условия и средства достижения цели, которые как бы заданы предметной средой».

Художественная и музыкальная среда определяют взаимосвязь искусства и личности. П. Ф.



Каптерев показывает роль среды в педагогическом процессе как условия для творческого саморазвития личности, при котором культуре отводится особое место в телесной и духовной организации ребенка. Раскрывая взаимодействие субъекта со средой, Е. А. Лазарь указывает, что оно представляет собой два относительно самостоятельных процесса: создание, или преобразование среды, и ее освоение. Среда создается только в результате деятельности, а освоение ее субъектом осуществляется через эстетическое, познавательное, оценочное и любые другие виды отношений и взаимодействий.

Коррекционно-развивающая музыкальная среда раскрывает свои возможности ребенку благодаря общению со взрослым и сверстниками. От подготовленности, компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованности, отношения к детям зависит, будет ли одухотворенной эта среда, захочет и сможет ли ребенок ее освоить в своей деятельности.

Музыкальная среда выступает частью художественной среды в образовательном учреждении и представляет собой особое пространственно-функциональное явление как социальное «поле» материальных, духовных, культурных отношений.

В детском саду компенсирующего вида она наполнена разнообразными видами и организационными формами музыкальной деятельности,

69

должна способствовать формированию психических новообразований и возникновению мотивов новых видов деятельности, обеспечению перехода к новой ступеньке развития (от игровой к учебной). Одним из важных требований, предъявляемых к созданию музыкальной среды, является ее соответствие возможностям детей с нарушениями в развитии.

Создание художественной и музыкальной среды для детей, развитие которых осложнено дефектом, предполагает возможность осуществления коррекции и компенсации недостатков развития посредством искусства. Решение этих задач обеспечивается прежде всего наличием нормативных документов, регламентирующих и направляющих процесс развития детей, коррекции и компенсации имеющихся у них отклонений. Основным документом в коррекционно-развивающем процессе в ДОО компенсирующего вида служит программа обучения и воспитания (для детей с каждым вариантом нарушения), утвержденная Министерством образования РФ.

Характеристика раздела «Музыкальное воспитание» в программах воспитания и обучения дошкольников с разными вариантами нарушений в развитии

Музыкальное воспитание в ДОО компенсирующего вида для детей с нарушением речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью, с нарушением опорно-двигательного аппарата является составной частью общей системы обучения и воспитания детей и имеет коррекционно-развивающую направленность. Структура и содержание раздела программ «Музыкальное воспитание» отражают специфику того или иного варианта нарушения в развитии ребенка.

Материалы раздела «Музыкальное воспитание» распределяются по основным видам музыкальной деятельности (восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения) и по возрастным этапам. В разделе обозначается основная форма музыкальной деятельности — музыкальное занятие.

В основе программы по музыкальному воспитанию для детей с проблемами лежат общие для детей с разной патологией развития *принципы*:

1. *Принцип целенаправленности педагогического процесса.* Соблюдение данного принципа основывается на общих целях воспитания и развития личности ребенка, которые соотносятся с целями и задачами коррекционно-образовательной работы и предполагают создание условий для реализации программы коррекционной работы в соответствии с особенностями

и спецификой нарушений в развитии.

2. *Принцип целостности и непрерывности педагогического процесса.* Он обеспечивается единством социально-нравственного, общекультурного

70

развития личности, ориентирован на особенности развития личности ребенка с проблемами. Непрерывность образовательного процесса не только обеспечивает последовательность и преемственность в развитии личности ребенка, но и предполагает дифференциацию содержания в зависимости от уровня развития ребенка и характера нарушения.

3. *Принцип гуманистической направленности педагогического процесса.* Он состоит в признании самоценности личности и создании условий для ее гармонического развития, предъявлении к ребенку разумных и посильных требований.

4. *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения и воспитания.* Данный принцип предполагает построение образовательного процесса на основе максимального использования зоны актуального развития ребенка и ориентации на «зону ближайшего развития» и обеспечивается специальными технологиями, отраженными в содержании, методах и организационных формах.

5. *Принцип личностно-деятельностного подхода в воспитании и обучении.* Личность ребенка с проблемами рассматривается как субъект, формирование которого осуществляется в деятельности, в общении с другими людьми.

6. *Принцип художественно-коррекционного воздействия.* Он предполагает использование художественно-коррекционных технологий, направленных на решение задач художественно-эстетического развития детей и одновременно коррекцию и компенсацию имеющихся отклонений в развитии средствами музыки.

В разделе «Музыкальное воспитание» даются музыкально-образовательные сведения общего характера (музыка всегда о чем-то рассказывает; она имеет свой «язык», средства выразительности, которые передают ее содержание, чувства, настроение человека; музыка создается композиторами и народом). В подразделах («Восприятие музыки», «Пение», «Движения под музыку») заложены сведения о конкретных видах этой деятельности: в подразделе «Пение» — о вокально-хоровых навыках, в подразделе «Движения под музыку» — даны понятия о музыкально-ритмических навыках и основах выразительных движений (танцевальных, образных, гимнастических с предметами и без них, пространственных перестроениях).

Программы включают в себя перечень практических умений, которыми дети должны овладеть при слушании музыки, пении, выполнении движений под музыку, игре на инструментах.

Структурная и содержательная сторона программ по музыкальному воспитанию детей с разными вариантами нарушений имеет свои особенности, которые определены характером имеющихся нарушений в развитии детей.

Так, в программе обучения и воспитания *детей с нарушением слуха (слабослышащих)* в разделе «Музыкальное воспитание» введен

71

подраздел «Развитие слухового восприятия», разделе «Пение» заменен разделом «Развитие голоса, ритмическая стимуляция и хоровая декламация».

В этом подразделе определены возможности речевой деятельности таких детей, которые могут развиваться в процессе ритмо-декламации, хоровой декламации, перечислены ритмические навыки, которыми ребенок может овладеть посредством игры на музыкальных

инструментах. В разделе «Движения под музыку» особо выделены ориентировка в пространстве, согласование движений с речью, передача темпа, ритма и других средств музыкальной выразительности.

В программе обучения и воспитания для *умственно отсталых детей* в разделе «Музыкальное воспитание» помимо основных видов музыкальной деятельности (восприятия, пения, движений под музыку) особо выделяется подраздел «Музыкально-дидактические игры», которые способствуют сенсорному развитию детей данной категории. Программные задачи по видам деятельности подкрепляются музыкальным репертуаром, конкретизирующим работу с детьми.

Особенности организации работы по музыкальному воспитанию детей с проблемами в развитии

Организация работы по музыкальному воспитанию в специальном образовательном учреждении компенсирующего вида для детей с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью, задержкой психического развития имеет особенности. Они прослеживаются и во взаимодействии в работе нескольких специалистов (дефектолога, музыкального руководителя, психолога, воспитателя), в обязательном планировании коррекционной работы только после диагностического обследования детей, в создании заведующей и старшим педагогом детского учреждения необходимых условий, обеспечивающих успешное проведение коррекционно-направленного процесса музыкального воспитания.

Непосредственное руководство музыкальным воспитанием в специальном детском саду осуществляется музыкальным руководителем. Проведение с детьми с проблемами коррекционно-направленной работы по музыкальному воспитанию требует тесного сотрудничества музыкального руководителя с дефектологом, психологом и воспитателем группы. Это взаимодействие по-разному выражается на различных этапах работы по музыкальному воспитанию.

*На первом этапе* пребывания ребенка в коррекционном детском саду обязательно проводится его диагностическое обследование, в процессе которого выявляются имеющиеся у него отклонения в развитии. Психиатр, невропатолог, дефектолог, психолог

72

предоставляют музыкальному руководителю результаты диагностического обследования познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер ребенка. Музыкальный руководитель проводит диагностику уровня развития ребенка в музыкальной деятельности, только после этого он определяет возможности и перспективу развития ребенка средствами музыкальной деятельности, намечает пути и содержание коррекционного воздействия средствами музыки.

*На втором этапе* организации музыкального воспитания взаимодействие всех специалистов проявляется в совместном планировании коррекционно-развивающей работы. На этом этапе выявляются коррекционные задачи, решение которых осуществляется посредством общения ребенка с музыкой, включения его в музыкальную деятельность. Намечаются конкретные формы коррекционной работы, методы, наиболее адекватные характеру имеющегося нарушения в развитии, выбираются пособия, атрибуты и прочее оснащение педагогического процесса. Совместная работа на этом этапе может проходить в форме консультаций специалистов, коллективных обсуждений возникающих вопросов, наблюдений за детьми на занятиях и в свободное время дня и т. д.

*На третьем этапе* проводится конкретная практическая работа музыкальным руководителем, воспитателем в группе, которая определяется соответствующими квалификационными характеристиками: музыкальный руководитель проводит занятия, музыкально-игровую, театрализованную и культурно-досуговую деятельность, где решает

воспитательные, образовательные и коррекционные задачи средствами музыки, организует учебно-методическую работу по музыкальному воспитанию с педагогами; воспитатель организует микрохудожественную среду в группе, создает игровые зоны для музыкальной и театрализованной деятельности, наполняет их необходимыми материалами, атрибутами, включает игры с пением, со словом, музыкально-дидактические игры в повседневную жизнь детей, активно участвует в музыкальных занятиях, культурно-досуговой деятельности.

Организация коррекционной работы по музыкальному воспитанию невозможна без общего руководства заведующей и старшего воспитателя или дефектолога в детском саду. Оно проявляется в двух направлениях.

*Первое направление* можно определить как *организационно-содержательное*. В рамках этого направления заведующей и старшим педагогом планируется вся работа дошкольного учреждения с включением раздела «Музыкальное воспитание» в систему помощи детям, контролируется выполнение требований, определенных Программой воспитания и обучения в детском саду. В процессе проведения работы оказывается помощь в организации семинаров, практикумов для воспитателей по музыкальному

73

развитию детей. Совместно с музыкальным руководителем, психологом и воспитателями администрацией прорабатывается тематика педсоветов, теоретических семинаров и практикумов, на которых расширяются знания педагогов по воздействию музыкального искусства, а также совершенствуются их практические навыки в организации с детьми разных видов музыкальной деятельности (игр с пением, театрализованных, музыкально-дидактических игр). Во взаимодействии с музыкальным руководителем администрация ведет работу с родителями по включению их в совместную коррекционную музыкальную деятельность с ребенком. Формами такого сотрудничества могут быть родительские собрания, групповые консультации, тематические выставки, открытые занятия, праздники.

*Второе направление* работы администрации имеет *организационно-техническую ориентацию*. В рамках данного направления создаются необходимые условия для успешного осуществления коррекционно-направленной работы по музыкальному воспитанию, для оснащения педагогического процесса необходимым оборудованием: музыкальными инструментами (пианино, роялем), техническими средствами (музыкальным центром, магнитофоном, аудио- и видеокассетами); музыкально-дидактическими пособиями, методической и научно-педагогической литературой, игрушками; красивой мебелью.

Важное место в организации работы занимает музыкальный зал, где проводятся занятия, праздники, развлечения. Создание атмосферы радости в музыкальной деятельности обеспечивается многими факторами, в том числе и оформлением зала. Для этого используются ковровое покрытие на полу, картины или эстампы, украшающие стены, зеркало вдоль одной из стен. Большое внимание уделяется оформлению центральной стены зала и расположению музыкального инструмента (рояля, пианино). Для него выбирается такое место, где дети могли бы свободно располагаться справа от музыкального руководителя, у верхнего регистра клавиатуры, чтобы педагог во время движений мог видеть из-за инструмента всех детей. Оборудование зала в специальном дошкольном учреждении должно учитывать специфические особенности имеющихся у детей нарушений.

Так, зал в детском саду для детей с нарушением слуха должен быть оснащен индукционной установкой, создающей электромагнитное поле, в пространстве которого дети со слуховыми аппаратами могут проявлять себя в музыкальной деятельности. Такая установка должна быть регулируемой, поскольку часть или все занятие может проходить и вне ее действия, с опорой на остаточный слух детей.

Все учебно-методическое оборудование по музыкальному воспитанию может храниться в специальной комнате около музыкального

зала или в шкафах в самом зале. Важную роль в организации музыкальной деятельности играет создание музыкальной среды в группе, где дети находятся в течение дня. Она должна отвечать современным требованиям и носить развивающий характер, реализовывать эмоциональную и эстетическую потребности, удовлетворять познавательные интересы ребенка, коммуникативные взаимодействия со сверстниками и взрослым. Предметно-музыкальная среда предполагает наличие музыкального оборудования. Это могут быть музыкальные игрушки, инструменты, пособия к музыкально-дидактическим играм, атрибуты к театрализованным играм (фланелеграф, ширма, куклы би-ба-бо) и др.

Успешность коррекционной работы по музыкальному воспитанию зависит и от тщательного планирования этой деятельности на основе предварительного комплексного диагностического обследования детей. Исходя из результатов его проведения дефектологом, психологом, музыкальным руководителем, планируется музыкальная деятельность детей с проблемами, определяются перспективные, долгосрочные и ближайшие цели, где учитываются не только образовательные и воспитательные, но и коррекционные задачи в художественно-педагогическом процессе. Они могут быть направлены как на развитие и коррекцию познавательных психических функций, так и эмоционально-волевой сферы детей.

## Глава 7

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Музыкальное воспитание детей с нарушением речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью предполагает коррекционную направленность, поскольку решает задачи не только музыкального развития такого ребенка, но коррекции и компенсации имеющихся у него отклонений в развитии средствами музыки.

Гуманистическая ориентация процесса музыкального воспитания обуславливает формирование гармоничной личности ребенка с проблемами. В свою очередь, достигнуть этого можно только в том случае, когда в структуре коррекционной работы в условиях специального образовательного учреждения осуществляется комплексный подход, предполагающий использование двух взаимодополняющих *направлений*:

*коррекционно-развивающего*, педагогически-направленного процесса музыкального воспитания, формирования музыкальной культуры,

75

осуществляемого специалистом-музыкантом и педагогами, дефектологами;

*психологической коррекции* средствами музыки (музыкотерапией), осуществляемой психологом.

Это объясняется прежде всего тем, что музыка является не только важным средством развития ребенка, получения знаний в области музыкального искусства, умений в музыкально-творческой деятельности, но и средством психотерапевтического, психологического воздействия, в процессе которого она выполняет коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Такой комплексный подход дает возможность более широко использовать музыкальное искусство в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами, организовывать не только групповую, но и индивидуальную форму работы с ребенком с проблемами, ставить и решать как коррекционно-развивающие, так и психотерапевтические задачи по созданию новых мотивов, установок, закреплению их в реальной действительности, осуществлять коррекцию эмоциональных, коммуникативно-

рефлексивных отклонений в развитии с помощью музыки.

Коррекционно-развивающее направление  
музыкального воспитания

Это направление работы средствами музыки решает задачи формирования музыкальной культуры детей с проблемами, накопления и усвоения знаний в области музыкального искусства, практических умений в разных видах музыкальной деятельности (восприятии, пении, движениях под музыку, игре на инструментах), участия в музыкально-творческой деятельности.

В процессе музыкальной деятельности осуществляется и коррекция отклонений в познавательной, эмоционально-волевой, моторной сферах. Это отражается в содержательной, организационной и операциональной сторонах каждого вида музыкальной деятельности. При этом все перечисленные компоненты учитывают специфику, характер варианта имеющегося у детей нарушения (слуха, зрения, речи, задержки психического развития, умственной отсталости, нарушений в опорно-двигательной сфере).

Восприятие музыки

Это вид музыкальной деятельности дошкольников с проблемами, организуемый музыкальным педагогом, предполагает не созерцание, а активную деятельность, где сначала происходит накопление музыкальных впечатлений, затем их дифференциация и только после этого формирование оценочного отношения к услышанной музыке. Это очень сложная работа, так как она связана

76

с тонкими переживаниями ребенка, с умением сопоставлять образы окружающей действительности с музыкальными образами. В процессе активного восприятия музыки детьми с проблемами решаются следующие *задачи*:

формирование музыкальной слушательской культуры, обогащение музыкальными впечатлениями, знакомство с доступными музыкальными образцами современной, классической, народной музыки, сообщение первоначальных сведений о музыке, о ее жанровой принадлежности, о «музыкальном образе», о средствах музыкальной выразительности, формирование основ музыкального вкуса;

развитие активной музыкально-слушательской деятельности, способности эмоционально откликаться на музыку, способности узнавать, различать, выделять понравившиеся произведения, произвольности восприятия; подведение ребенка с помощью педагога к элементарному анализу услышанного, сопоставление музыкального образа с образом из окружающей жизни, формирование умения высказывать свое отношение к услышанному.

Процесс обучения восприятию как активному виду деятельности детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью основывается на особенностях их развития.

Так, у **дошкольников с задержкой психического развития, умственной отсталостью** несовершенство восприятия (целостности, обобщенности, осмысленности, точности, полноты, темпа, дифференцированности), а также внимания (устойчивости, концентрации, распределения) создает трудности как при сосредоточении на музыкальном материале, так и при его восприятии во время слушания и анализа. У детей данной категории лучше выражена музыкально-слуховая дифференциация при различении звуков по высоте, но затруднена по силе (динамике) и длительности (ритму). А несовершенство эмоционально-волевой сферы обуславливает недостаточно выраженную эмоциональную отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций при восприятии вокальных и инструментальных произведений. Трудности интеллектуального развития затрудняют анализ произведений, сопоставление музыкальных образов с образами реальной действительности.

Своевременная коррекционная работа с такими детьми в дошкольном детстве дает положительную динамику в развитии музыкального восприятия. Они значительно продвигаются в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку, в формировании музыкально-слуховых ощущений. Этому способствуют различные музыкально-педагогические технологии: музыкально-дидактические игры, направленные на различение звуков по высоте, тембру, динамике, длительности; словесные и наглядные методы, используемые на пропедевтическом этапе слушания; игровые приемы,

77

стимулирующие эмоциональные реакции ребенка. Показ игрушки или иллюстрации по содержанию музыкального произведения, мини-беседы перед слушанием музыки создают не только интерес и положительную мотивацию, но и помогают понять содержание музыкального произведения. Включение в процесс слушания музыки действий взрослого с игрушкой (гладим кошечку, показываем танцующую куклу) соответственно характеру музыки, а также действия самих детей создают наглядно-образную основу восприятия музыки, делают его более устойчивым, помогают в образовании слухозрительных связей.

Формирование музыкального восприятия *детей с нарушением слуха* осуществляется на музыкальных занятиях на тактильно-вибрационной основе, с использованием слухового аппарата, в электромагнитном поле (индукционной петле, получаемой с помощью индукционной установки), с опорой на остаточный слух. Слушание музыки со слуховыми аппаратами предполагает перед восприятием их настройку и корректировку силы звучания до удобного режима, не раздражающего ребенка. Восприятие музыки может осуществляться и без аппаратуры и на основе активизации остаточного слуха. Во всех вариантах целенаправленное восприятие музыки способствует дифференцированию слуховых ощущений таких детей, что обеспечивается слушанием вокальной и инструментальной музыки, женских и мужских голосов, звучание разных инструментов в оркестровом исполнении и соло. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с нарушением слуха должно опираться на слухозрительное восприятие. Наблюдение детей во время слушания за движением руки музыкального руководителя, играющего на фортепиано, за его эмоциональной настроенностью, мимикой помогает детям в определении характера музыкального произведения (веселого, грустного), темпа (быстрого, медленного), динамики (громкой, тихой музыки). Постепенно дети овладевают восприятием музыки без зрительной поддержки, а только на основе слуха. Целенаправленное прослушивание детьми музыкальных произведений как в форме «живой музыки», так и в звукозаписи сочетается с различными приемами: показом иллюстрации по содержанию произведений, краткой беседой, вопросами, а также предметным моделированием (во время движения мелодии вверх — кукла идет вверх по игрушечной лесенке) или двигательным моделированием музыкальных структур (хлопки, притопы и др.) при смене характера, частей, темпа музыки.

Музыкальное восприятие *дошкольников с нарушением зрения* формируется в соответствии с характером нарушения, при котором именно звук с его многообразием тембровых, динамических, темповых оттенков является одной из знаковых систем, помогающих познать окружающий мир. И в сочетании сначала с тактильными

78

ощущениями, а затем и словом звуки формируют представления детей данной категории об окружающей действительности. Интенсивное использование слуха детьми с нарушением зрения как дистантного анализатора, сигнализирующего о пространстве, объектах и их взаимодействии, обуславливает более тонкую дифференциацию звуковых качеств окружающего мира. Поэтому процесс целенаправленного музыкального восприятия способствует развитию обостренного слуха, слухового сосредоточения, внимания, слуховой памяти. Дифференцированное слуховое восприятие у дошкольников с нарушением зрения является центральным звеном в слуходвигательных связях и в пространственной

ориентировке. Именно поэтому важно для таких детей развитие музыкального восприятия.

Основными методами, помогающими в формировании музыкального восприятия, усиливающими и конкретизирующими его, являются словесные методы в сочетании с практическими. Слово, предварительный рассказ перед слушанием, беседа по содержанию пьесы, действия с игрушкой (мягким, пушистым зайчиком, большим мохнатым медведем) помогают детям сопоставить музыкальный образ, выраженный средствами музыкальной выразительности, с реальным образом или явлением окружающего мира. Сначала детям предлагаются для слушания контрастные по характеру музыкальные произведения, а затем для более тонкой дифференциации — близкие по характеру музыкальные отрывки. Важно формирование отношения ребенка к услышанной музыке, его эмоциональной отзывчивости. У ребенка сначала проявляется избирательное, предпочтительное отношение, а потом возникает оценочное отношение, что служит основой формирования эстетического вкуса. Только в этом случае восприятие становится активным видом музыкальной деятельности как у нормально развивающегося ребенка, так и у дошкольника с проблемами в развитии.

Детское исполнительство

(пение, движения под музыку, музицирование)

**Пение, певческая деятельность** — это вид исполнительского искусства, который оказывает глубокое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, развитие его психических функций, а также на психофизиологические процессы, такие как дыхание, газообмен, кровообращение, сердечную деятельность, работу эндокринной системы и т. д. Оно помогает углублению и регуляции дыхания, укреплению голосового аппарата. В процессе пения особенно активно развиваются основные музыкальные способности ребенка: эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, чувство ритма. Правильное пение вызывает у ребенка чувство комфорта,

79

а сочетание музыки и литературного текста делает пение более конкретным видом музыкальной деятельности, чем восприятие музыки, обеспечивая доступность его для дошкольников.

По мере развития мышления, речи, накопления новых представлений усложняются переживания ребенка. У старших дошкольников возрастает интерес как к содержанию песни, так и к ее воспроизведению. Обучение пению требует от ребенка с проблемами большой активности и умственного напряжения, концентрации внимания. Он учится сравнивать свое пение с пением других, прислушиваться к исполнению мелодии на фортепиано, сопоставлять различный характер музыкальных предложений, оценивать качество исполнения.

В процессе обучения пению, с одной стороны, формируется вокальная, исполнительская культура, которая является составной частью музыкальной и художественной культуры, с другой — осуществляется коррекция имеющихся вторичных отклонений в развитии ребенка с проблемами. Пение помогает в решении познавательных, воспитательных и *коррекционных задач* в работе с дошкольниками с проблемами:

формирование основ певческой вокально-хоровой культуры, развитие художественно-эстетического вкуса, приобщение к исполнительской деятельности;

развитие вокального слуха, умения различать правильное и неправильное пение, высоту звуков, их длительность, направление движения мелодии, умения слушать себя во время пения, замечать и исправлять ошибки (слуховой самоконтроль);

овладение вокально-хоровыми навыками (певческим дыханием, звукообразованием, дикцией, артикуляцией, строем, ансамблем);

формирование певческих умений детей, исполнение песен с помощью взрослого и самостоятельно, в сопровождении инструмента и без него на занятиях, в игровой, досуговой деятельности, развитие предпосылок и элементарных творческих проявлений в вокальной



деятельности;

усвоение через пение нравственно-эстетических ценностей и формирование способности к сопереживанию, умению различать добро и зло, уважать труд, бережно относиться к природе, животным, с нежностью общаться с мамой, быть уважительным с другими взрослыми и сверстниками;

коррекция посредством певческой деятельности вторичных отклонений в развитии, проявляющихся в нарушениях функций организма, а также в познавательной деятельности, особенно речи, эмоционально-волевой, личностной сферах.

Различные отклонения в строении голосового аппарата, нарушения слуха, речи, мышечного тонуса, несовершенство вокально-слуховой координации у детей с различными вариантами нарушений, безусловно, оказывают влияние на качество пения детей

80

данной категории. Но, обучая ребенка с проблемами пению в общей системе коррекционной работы, можно сгладить вторичные проявления отклонений в развитии: несовершенства развития слуха, голосового аппарата, вокально-слуховой координации, речи, слухового внимания, памяти, воображения.

Характеризуя певческие возможности детей, следует отметить, что они определяются структурой их основного дефекта, поэтому певческая деятельность имеет у детей с различными проблемами свои специфические особенности.

Так, у *дошкольников с задержкой психического развития, умственной отсталостью* часто наблюдаются нарушения в развитии музыкального слуха, его ритмической и динамической основы. У таких детей отмечаются слабость и неустойчивость, прерывистость дыхания, хрипловатый, монотонный голос, часто с носовым оттенком, вялая размытая дикция. Однако специально подобранный репертуар с учетом возможностей диапазона детей данной категории, применяемые в игровой форме приемы вокально-хоровой работы обеспечивают коррекционную направленность пения и дают положительные результаты. У детей развивается мелодический слух, появляются голосоведение, интонационная выразительность.

Трудности певческой деятельности *дошкольников с нарушением речи* связаны прежде всего с несовершенством вокально-слуховой координации, звукопроизносительной стороны речи, слабостью праксиса. Вокально-хоровая работа с такими детьми является очень важной стороной логопедической коррекции, поскольку она и способствует налаживанию работы артикуляционного аппарата детей данной категории, и развивает музыкально-слуховое восприятие, что, в свою очередь, помогает в становлении фоно-фонематической стороны речи.

Певческая деятельность у *детей с нарушением слуха* — понятие относительное и выражается в форме развития голоса, ритмической стимуляции и хоровой декламации и строится с учетом характера нарушения анализатора. У слабослышащих детей она направлена на формирование и активизацию речевой деятельности. Задания по развитию голоса и ритмической стимуляции усваиваются и выполняются детьми на слухозрительной основе, с опорой на остаточный слух. Речевая зона укрепляется посредством ритмодекламации, мелодекламации в сопряженном и отраженном пении. Использование в пении целенаправленных ритмодвигательных упражнений, направленных на структурирование речи, укрепление речевой зоны голоса, развитие слаженности речи и двигательных ощущений дает положительный эффект в певческой деятельности детей данной категории. Развитие голоса детей неразрывно связано с музыкально-слуховыми впечатлениями от восприятия регистров фортепиано. В процессе обучения певческой

81

деятельности дети овладевают навыками соотнесения своих голосовых проявлений с различными регистрами фортепиано, звукоподражанием, звуковысотностью, учатся протяжному плавному ведению голоса, интонированию. Этому способствуют различные коррекционно-направленные игровые приемы, которые сочетают зрительную, двигательную и слуховую основы.

Для *детей с нарушением зрения* пение является видом музыкальной деятельности, который имеет большое значение для развития их речевой деятельности. Обостренность слухового восприятия такого ребенка уже в дошкольном возрасте обеспечивает достаточно раннее развитие вокально-слуховой координации, что, в свою очередь, создает основу в овладении вокально-хоровыми навыками. Однако ограниченность общения с микросоциальной средой, недостаточная сформированность образов-представлений у детей с нарушением зрения отражаются на осмысленном исполнении песен. Поэтому особое внимание в процессе обучения пению уделяется разъяснению содержания. С этой целью перед восприятием новой песни с детьми проводятся мини-беседы о содержании, характере, действиях, происходящих в ней. Работа над формированием вокально-хоровых навыков дает положительный эффект, если она сочетается с двигательными и мышечными ощущениями ребенка (например, чтобы научиться вести мелодию голосом вверх, ребенку предлагается сопровождать движение мелодии движением руки вверх и т. д.). Сначала с поддержкой педагога, а затем самостоятельно дети начинают исполнять знакомые песни в различных вариантах с солистами, хором, с движениями и разучивать новые.

Сформированная певческая деятельность дошкольника с проблемами не только обеспечивает формирование его вокальной культуры, но и сглаживает вторичные отклонения в развитии, расширяет его возможности использования певческих навыков в быту, в досуговой деятельности, тем самым создает условие его социальной адаптации.

**Движения под музыку** — это вид музыкальной деятельности, основой которого является взаимодействие музыки и ритмического движения. В процессе движений под музыку дошкольники овладевают культурой тела, «языком движений», происходит совершенствование движений, появляется их выразительность.

Система музыкально-ритмических движений оказывает положительное влияние на функциональную деятельность организма. И. М. Сеченов, характеризуя взаимосвязь слуховых и мышечных ощущений, подчеркивал ее значение для онтогенеза. А созданная швейцарским музыкантом и педагогом Ж. Далькрозом система музыкально-ритмического воспитания, получившая широкое распространение в начале XX в. в Европе, подтвердила высказывание И. М. Сеченова. Метод Ж. Далькроза, используемый и

82

в настоящее время как в работе с нормально развивающимися, так и с детьми с проблемами в развитии, основывается на взаимосвязи музыки и движения, оказывающих положительное воздействие друг на друга. Эта связь обеспечивает формирование у детей как музыкально-ритмических навыков (ритмического, динамического, тембрового музыкального слуха, способности различать форму, характер музыкального произведения), музыкальной памяти, внимания, так и двигательных навыков, которые обеспечивают согласование средств музыкальной выразительности и передачу их в различных движениях в играх, плясках, упражнениях.

Практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они используются в коррекционной работе с детьми с проблемами (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем выше результаты в развитии у ребенка речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, невербальной коммуникации, а также в развитии музыкальных способностей.

Движения под музыку как вид музыкальной деятельности складываются из *двух компонентов*:

*музыкально-ритмических навыков* (умения передавать движениями средства музыкальной выразительности: ритм, темп, динамику, форму, характер музыкального произведения);

*навыков выразительных движений* (основных, гимнастических с предметами и без них, сюжетно-образных, танцевальных).

Эти компоненты находятся в тесной взаимосвязи, и овладение ими детьми осуществляется посредством игр, плясок и упражнений. В процессе формирования движений под музыку у детей с проблемами решаются *задачи*, которые являются общими для различных вариантов нарушений:

развитие музыкального восприятия, умения передавать различные средства музыкальной выразительности (темп, ритм, динамику, форму, характер музыкального произведения), в свободных движениях отражать жанры музыки (марш, танец, песню);

овладение «языком движений», его семиотическими формами, умением с помощью жестов, мимики, пантомимики, в танце, игре передавать музыкальный образ;

развитие творческих проявлений в движениях под музыку, становление музыкально-двигательной импровизации в сюжетно-игровых композициях, этюдах, сюжетных танцах;

осуществление средствами движений коррекции познавательной, эмоционально-волевой, моторной, личностной сфер ребенка с проблемами.

Решение этих задач происходит через основные виды движений под музыку (игры, пляски, упражнения), используемые в

83

специальных дошкольных образовательных учреждениях. Естественные для ребенка общая подвижность, двигательная активность, яркий эмоциональный отклик на музыку, желание двигаться под нее вместе со сверстниками делают музыкальное движение одним из самых любимых видов музыкальной деятельности. Процесс овладения движениями под музыку детьми с разным характером нарушений имеет особенности, которые определяют содержание и специфику использования комплекса коррекционных методов в различных сочетаниях: зрительно-двигательных, слуходвигательных, словесно-двигательных.

Так, у *детей с нарушением слуха* формирование звуковой и интонационной структуры речи базируется на развитии слухокинетической связи, на основе которой построены вся фонетическая ритмика, музыкально-ритмические движения. Занятия по развитию движений под музыку выделяются в самостоятельный раздел и направлены как на формирование музыкально-ритмических основ и овладение «языком движений», так и на активизацию речевой деятельности. С этой целью в структуре занятия имеются такие разделы, как ритмическая стимуляция речи, хоровая декламация, фонетическая ритмика, развитие движений под музыку и ориентировка в пространстве. Овладение музыкально-ритмическими навыками необходимо ребенку с нарушением слуха, поскольку совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны таким детям. Раскованность и непринужденность приобретаются детьми в процессе выполнения музыкально-ритмических упражнений, где взаимодействуют музыка, движение и речь, что и составляет основу коррекционного воздействия на ребенка.

Для *детей с нарушением зрения* формирование музыкально-ритмических движений является важным средством ориентировки в окружающем мире и в информации.

Двигательный анализатор у детей с нарушением зрения лежит в основе умения точно, экономично и правильно выполнять движения в учебной, трудовой, бытовой деятельности. Занятия ритмикой, усвоение двигательного действия, формирование чувства ритма имеют

важное значение в жизнедеятельности детей с нарушением зрения. Музыкально-ритмическая деятельность детей данной категории организуется посредством использования основных гимнастических упражнений с предметами и без них в сочетании с музыкой, танцевальных движений, музыкально-речевых игр, упражнений на согласование движений и музыки.

Движения под музыку **дошкольников с нарушением речи, задержкой психического развития, с умственной отсталостью** помогают в овладении выразительным «языком движений», формируют умение с помощью пантомимики, жестов передавать музыкальный

84

образ в играх и танцах, испытывать чувство эмоционального удовлетворения от участия в музыкально-ритмическом движении. В процессе движений под музыку у детей развивается произвольность психических процессов. Дети учатся выполнять движения в соответствии с характером, темпом, ритмом, формой, динамикой музыкальных игр, плясок, упражнений. При передаче образов в музыкальной сюжетной игре у детей развивается музыкально-образное мышление. Они овладевают навыками регуляции деятельности, а выполнение разнообразных танцевальных композиций, двигательных упражнений под музыку способствует развитию моторики.

Движения под музыку дошкольников с разными проблемами формируют как общую музыкальную культуру, так и культуру тела, что является необходимым условием их гармонического развития.

**Игра на детских музыкальных инструментах** — это вид музыкальной деятельности, который широко используется в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. Игра с музыкальными инструментами зарождается еще в младенчестве, когда ребенок впервые сознательно берет в руки погремушку и манипулирует с ней, извлекая звук.

В современных условиях, когда возрастает роль художественной культуры в формировании ребенка с проблемами, знакомство с музыкальными инструментами, отражающими национальные фольклорные традиции народа, приобретает еще большее значение.

Первоначальное знакомство с детскими музыкальными инструментами осуществляется посредством музыкально-дидактических игр. Обучение игре на них может происходить на музыкальных фронтальных и индивидуальных занятиях, организуемых музыкальным руководителем. С помощью музыкально-дидактических игр и обучения музицированию на детских музыкальных инструментах у дошкольников с проблемами формируются все компоненты музыкального слуха (тембровый, динамический, ритмический, мелодический).

Дети знакомятся с различными группами музыкальных инструментов, учатся различать их по звучанию (духовые, ударные, клавишные, струнные), овладевают звукоизвлечением. Обучение игре на детских инструментах проходит несколько этапов: сначала это извлечение одного звука и передача простого ритмического рисунка на ударном инструменте (барабане, бубне, ложках, палочках, треугольнике).

Игра на детских музыкальных инструментах доступна старшим дошкольникам с разными проблемами, при этом акценты в выборе инструментов делаются в соответствии с характером нарушения.

85

Так, у **детей с отклонениями в развитии зрения** можно использовать не металлофон (где требуется точное попадание палочкой на определенную пластинку, чтобы извлечь нужный звук), а ударные инструменты (марокасы, пародейра), а также детский аккордеон или гармонику, где звукоизвлечение построено на тактильной основе.

Положительные результаты в обучении этому виду музыкальной деятельности детей с

проблемами особенно наблюдаются при использовании методики Карла Орфа, известного немецкого музыканта, педагога.

Эта методика предполагает постепенное овладение в игровой форме различными ударными инструментами, начиная с передачи ритма с помощью естественных движений руками (хлопков, шлепков), ногами (шагов, притопов), а затем овладение умением передавать и ритмические композиции, и мелодическую структуру музыкального произведения с использованием ударных инструментов. Приемы обучения игре на инструментах дошкольников с различными нарушениями определяются особенностями дефекта.

Так, при обучении *детей с нарушением слуха* игре на инструменте могут использоваться ритморечевые упражнения, игровые, построенные на отраженном и сопряженном исполнении («музыкальное эхо», «сыграем вместе»). У *дошкольников с нарушением зрения* при обучении игре на ударных инструментах целесообразней применять словесные методы, помогающие ребенку овладевать мышечной регуляцией, усиливающей или ослабляющей звучание ударных и клавишных инструментов.

Обучение *дошкольников с задержкой психического развития, умственной отсталостью* будет проходить успешнее, если оно строится сначала на подражании взрослому и слухозрительной основе, а потом постепенно будет переходить к активизации самостоятельного исполнения ребенком простых ритмических рисунков в попевках и песенках.

Коррекционная направленность музыкально-педагогического процесса в специальном образовательном учреждении для детей с проблемами реализуется через такие формы музыкальной деятельности, которые, с одной стороны, решают коррекционно-развивающие задачи, учитывают особенности детей данной категории, а с другой — обеспечивают социализацию личности такого ребенка.

Основной формой музыкального воспитания в дошкольном учреждении компенсирующего вида является **музыкальное занятие**. Своеобразие музыкальных занятий дошкольников с проблемами проявляется в осуществлении не только развивающих, но и коррекционных задач средствами музыки, в создании атмосферы радости и успеха, поощрении и активизации даже незначительных

86

положительных проявлений в музыкальной деятельности. Они должны отвечать следующим *требованиям*:

учитывать специфику нарушения в развитии ребенка;

иметь коррекционно-развивающую направленность, которая проявляется в организации, содержании и методике его проведения;

осуществлять дифференцированный подход к детям;

обеспечивать преемственность в усвоении материала и формирования умения и навыков, активизировать самостоятельные проявления детей в музыкальной деятельности и творчестве;

обеспечивать вариативность в структуре и содержании занятия;

использовать педагогические технологии, адекватные имеющимся нарушениям развития у ребенка и включающие различные виды опор при усвоении материала (наглядную, звуковую, словесную, тактильную) и различные виды помощи взрослого.

Акценты в процессе усвоения музыкального материала на занятии расставляются в связи с указанной спецификой, обусловленной характером и структурой нарушения в развитии детей. Решение коррекционных задач на музыкальных занятиях может осуществляться в

различных вариантах. В одном случае коррекционные задачи могут реализовываться отдельно в каждом виде музыкальной деятельности, в другом — одна большая коррекционная цель пронизывает все части занятия. Организационные, психологические и дидактические стороны занятия обязательно должны учитывать особенности и характер имеющихся у детей нарушений.

Так, у *детей с нарушением слуха* это может быть использование дополнительных технических средств, индивидуальных слуховых аппаратов, а у *детей с нарушением зрения* — использование разнообразных атрибутов и пособий, игрушек и возможность их обследования перед применением в музыкальных играх.

Содержательная сторона и структурное построение занятий предполагают учет и возрастных особенностей, и характера нарушений у детей. Так, своеобразие занятия для детей с нарушением слуха отражается в присутствии такой части, как «Ритмическая стимуляция и хоровая декламация», а в разделе «Музыкально-ритмические движения» особо выделены «Ориентировка в пространстве» и речевая стимуляция средствами движений под музыку.

Ведущая роль на занятии принадлежит педагогу. От его профессионализма, понимания особенностей ребенка с проблемами, умения увлечь детей процессом музыкальной деятельности, создания доброжелательной атмосферы зависит успех коррекционно-развивающего обучения средствами музыкального искусства.

87

Формой музыкальной деятельности, которая достаточно эффективно может решать коррекционно-развивающие задачи, является **музыкальная деятельность детей вне занятий**, организованная взрослым в группе в свободное от занятий время. Дифференциация слуховых ощущений посредством музыкально-дидактических игр, обучение согласованности движений и речи в музыкальных играх со словом, в музыкально-театрализованной деятельности возможны в индивидуально-подгрупповой организации обучения, которая наиболее приемлема для детей с нарушением слуха, зрения, ДЦП, с задержкой психического развития, умственной отсталостью. При такой форме работы больше учитываются возможности и индивидуальные особенности таких детей. Она организуется во второй половине дня пребывания ребенка в детском саду и обеспечивает закрепление навыков, полученных на музыкальных занятиях, учит детей включать песни, движения под музыку в свободную игровую деятельность.

**Художественно-досуговая деятельность** в дошкольном учреждении многообразна по вариантам организации и выполняет наряду с воспитательными, образовательными и коррекционными задачи. В специальном детском саду такая деятельность может проводиться в форме разнообразных праздников (календарных, народных, традиционно детских, организованных силами детей и взрослых), развлечений-зрелищ с участием самих детей. В процессе музыкальной досуговой деятельности ребенок с проблемами получает яркие незабываемые впечатления, приобретает художественно-эстетический опыт, получает возможности для самореализации, раскрытия своих способностей в различных видах художественной деятельности.

Психологическая коррекция средствами музыки  
(музыкотерапия)

Психологическая коррекция находится в неоднозначной и тонкой связи с психотерапией. Существовавшее ранее представление о том, что психотерапевтическое воздействие при работе с детьми с проблемами неэффективно, в настоящее время опровергается многими авторами (Н. П. Вайзман, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова, Л. З. Арютюнова, В. М. Рахманов, Д. Г. Гуровец, В. Н. Воронина, М. М. Семаго и др.).

Сегодня проблема в этой работе состоит в поиске необходимых средств, учете возрастных,

личностных особенностей детей данной категории, а также природы и характера имеющихся нарушений развития. В связи с этим использование арттерапевтических методик, и в частности музыкотерапии, в работе с детьми с проблемами, рассматривается как достаточно эффективное средство воздействия на старших дошкольников при коррекции

88

нарушений в развитии личности. Музыкотерапевтическая технология, где музыка выполняет символическую функцию в коррекции конкретных личностных проблем ребенка, предполагает разные виды музыкотерапии: рецептивную, активную, интегративную. Все они направлены на реализацию лечебно-адаптационных, коррекционных функций в работе с детьми с нарушением в развитии.

Практика коррекционной работы с детьми показывает, что в ее фронтальных и индивидуальных формах (музыкальных занятиях, праздниках, развлечениях и др.) даже при дифференцированном подходе музыкальный руководитель не может осуществить коррекцию нарушений в личностном развитии каждого ребенка. В связи с этим использование индивидуальных и подгрупповых форм музыкотерапии, проводимых психологом, помогает в решении этих проблем.

Музыкотерапия, используемая психологом в работе с ребенком с проблемами, дополняет процесс коррекционно-развивающего воздействия средствами музыки. А сочетание ее с фронтальными музыкальными и ритмическими занятиями, музыкальной деятельностью вне занятий в группе, художественно-досуговыми мероприятиями, которые организует музыкальный руководитель и педагоги, дает более глубокий положительный результат и в формировании художественной культуры, и в коррекции имеющихся у дошкольников нарушений в развитии познавательной, эмоциональной, личностной сфер средствами музыкального искусства.

Реализация на практике коррекционно-развивающего и психотерапевтического направления в дошкольном образовательном учреждении возможна при взаимодействии нескольких специалистов (дефектолога, психолога, музыкального руководителя, педагогов) в решении коррекционных задач применительно к каждому конкретному ребенку и группе детей в целом. Такое взаимодействие должно прослеживаться на всех этапах коррекционной работы. На этапе диагностического обследования дефектолог, логопед, психолог определяют характер и степень нарушений в развитии ребенка, после чего знакомят с результатами обследования познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер музыкального руководителя и ритмиста. Последние, в свою очередь, проводят диагностику и определяют возможности детей в музыкальной и двигательной, моторной деятельности. Исходя из результатов обследования детей, специалисты совместно намечают программы коррекционной помощи. На разных этапах работы с детьми с проблемами они могут проводить консультации, обсуждения положительной или отрицательной динамики в развитии, корректируют программу. В конце года контрольное обследование детей каждым специалистом и коллективное обсуждение результатов

89

должны показать, насколько взаимосвязь специалистов была продуктивна и обеспечивала эффективность коррекционного воздействия.

Задания для самостоятельной работы

1. Покажите значение музыки в системе гуманистического воспитания.
2. Раскройте клинико-психолого-педагогические основы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии.
3. Охарактеризуйте основные методы исследования музыкального развития детей с проблемами.

4. Сравните особенности музыкального воспитания нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с разными проблемами.
5. Какие педагогические технологии используются в коррекционно-направленном музыкальном воспитании детей с проблемами?
6. Покажите, какое место занимает музыкальное воспитание в системе коррекционной работы в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.
7. Раскройте основные направления коррекционной работы средствами музыки.

Литература

*Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М., 1982.

*Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

*Бехтерев В. М.* Избранные произведения. — М., 1958.

*Ветлугина Н. А., Кенеман А. В.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М., 1983.

*Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1968.

*Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.

*Джозла Д. Н.* Эстетическое отношение личности к эстетической культуре // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. — М., 1991.

Искусство в жизни детей. — М., 1991.

*Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.

Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях / Под ред. Н. Г. Морозовой. — М., 1976.

*Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. — М., 1993.

*Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.

Методы педагогического исследования: Лекции / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1972.

*Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. Деловые советы. — М., 1998.

*Орлов А.* Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и эстетики музыки. — Л., 1963. — Вып. 2.

Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980.

90

*Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия. — М., 1997.

*Полунина Е.* Катарсис в музыке // Сов. музыка. — 1991. — № 11.

Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. — М., 1991.

Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. — М., 1991.

Психотерапия в дефектологии / Сост. Н. П. Вайзман. — М., 1992.

*Руднева С., Фиш З.* Ритмика. Музыкальное движение. — М., 1972.

*Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998.



Раздел III

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СРЕДСТВАМИ  
МУЗЫКИ И ДВИЖЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Глава I

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ  
С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Практический опыт психокоррекционной работы средствами искусства показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии. Особое место среди арттерапевтических методик, используемых в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами в специальном образовательном учреждении, занимает музыкотерапия, проводимая психологом.

Музыкотерапия является одним из видов арттерапии. Как психокоррекционная методика музыкотерапия отличается от музыкального воспитания целями, способами, технологией.

**Музыкальное воспитание** — одно из направлений художественно развития, формирования художественной культуры детей, обеспечивающее удовлетворение познавательных потребностей ребенка, расширение общего и музыкального кругозора, знакомство с музыкой как с искусством, развитие музыкально-практических навыков в восприятии, пении, движении, игре на музыкальных инструментах.

**Музыкотерапия** — один из видов арттерапии (терапии искусством), направленный на профилактику, психокоррекцию личностных отклонений в развитии ребенка с проблемами, где музыка пользуется как символическая форма, вспомогательное средство, основное воздействие которого нацелено на катарсис, регуляцию нарушений психосоматических и психоэмоциональных процессов, коррекцию рефлексивно-коммуникативной сферы ребенка.

По организации и способу воздействия музыкотерапия подразделяется на *рецептивную*, *активную* и *интегративную*.

Коррекционное воздействие музыкотерапии может реализовываться в нескольких направлениях:

92

коррекции психосоматических нарушений (функций сердечно-сосудистой деятельности, психомоторики, вегетативной системы, дыхания и т. д.);

коррекции отклонений в психоэмоциональной сфере;

помощи в преодолении сложностей в социально-адаптационных проявлениях (коммуникативно-рефлексивных процессах);

активизации творческих процессов, повышения художественно-эстетических потребностей ребенка как пути самореализации.

Профилактический, лечебный и коррекционный эффект музыкотерапии заключается в возможности невербального реконструирования психотравмирующей для ребенка ситуации, моделирования его положительного эмоционального состояния, настроения, «поднятия» над своими переживаниями, страхами, трудностями общения, помощи в преодолении этих проблем.

Основная цель музыкотерапии применительно к ребенку с проблемами в развитии состоит в гармонизации личности через развитие способности самопознания, самовыражения, и связано это с продуктивным характером искусства вообще и музыки в частности.

В качестве коррекционного механизма рассматривается процесс творчества, познание его новых сторон, создание продукта как источника новых позитивных переживаний ребенка, связанных с изучением и реализацией возможностей в творческой экспрессии, рождение новых художественно-эстетических, креативных потребностей и способов их удовлетворения и через это познание своего Я.

Одной из принципиальных особенностей процесса музыкотерапии выступают последовательное развитие аффекта и изменение его психологического содержания: от актуализации негативного проявления через эмоциональное отреагирование к формированию позитивного переживания, связанного с получением удовольствия, удовлетворения, с интересом ребенка к экспериментированию с формой выражения. Особенно ярко это выражается в активных видах музыкотерапии (вокалотерапии, инструментальной терапии).

Использование музыкотерапии в работе с дошкольниками с проблемами определяется предварительным обследованием психолога, дефектолога, а также врача-психиатра, невропатолога или психотерапевта, работающего в специальном образовательном учреждении. Результаты диагностики показывают необходимость и рациональность применения музыкотерапии и других видов арттерапевтических методик в работе с тем или иным ребенком.

Музыкотерапия всегда предполагает катарсис, который осуществляется в процессе музыкального восприятия, представляющего сложнейшую работу чувств, мыслей ребенка, слушающего музыку. И, естественно, что не все дети с проблемами подготовлены

93

к осуществлению такой работы. Применение той или иной формы музыкотерапии как психокоррекционной методики определяется прежде всего вариантом и характером имеющегося у дошкольников нарушения, коррекционными задачами и возможностями ребенка. Неадекватное использование музыкотерапии может оказать не коррекционное, а психотравмирующее воздействие.

Музыкотерапия основывается прежде всего на восприятии музыки, которое у детей с разными проблемами имеет свои особенности. Поэтому анализ возможностей дошкольников в восприятии музыки, умение эмоционально откликаться на музыку является важным диагностическим показателем, определяющим эффективность применения музыкотерапии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушением речи, зрения, с задержкой психического развития, умственно отсталыми детьми, страдающими РДА, ДЦП. Музыкотерапия, особенно рецептивная, связана с развитием наглядно-образного мышления, воображения, способности мысленно действовать, чувствовать в условно воображаемой ситуации, осознавать себя, давать оценку своему состоянию. А эти процессы формируются у ребенка с проблемами при условии общей коррекционной работы только к концу старшего возраста.

В связи с этим наиболее сенситивным периодом для использования музыкотерапии в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами оказывается возраст 6—7 лет, а в отдельных случаях 5—6 лет. Это определяется также и тем, что в это время у ребенка уже сформированы основные речевые, двигательные навыки, а также навыки, связанные с художественной, музыкальной деятельностью, которые могут быть использованы в сеансах рецептивной, активной и интегративной музыкотерапии. В этом возрасте с помощью психолога ребенок может вербализовать свои эмоциональные состояния, настроения, что является важным моментом и в диагностике, и в коррекционной работе средствами

музыкотерапии.

Психотерапевтические сеансы по рецептивной, активной и интегративной музыкотерапии в специальном дошкольном образовательном учреждении могут проводиться как в индивидуальной, так и (при активных видах) в подгрупповой форме. Вариант организации определяется характером имеющегося нарушения в развитии ребенка. В том случае, когда проблема ребенка лежит в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития (эмоциональной депривации, переживания эмоционального отвержения, чувства одиночества, повышенной тревожности, страхов, импульсивности эмоциональных реакций), то более эффективно на начальном этапе использование индивидуальных форм музыкотерапии. А когда сложности ребенка концентрируются вокруг

94

социального приспособления (сложности коммуникативно-рефлексивной деятельности, наличие психотравмирующих межличностных внутрисемейных отношений, дисгармоничная, искаженная самооценка, негативная «Я-концепция»), то предпочтительнее применение подгрупповых форм музыкотерапии.

#### Рецептивная музыкотерапия

Такая форма направлена на регуляцию вегетативных процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния, релаксацию, катарсис, она проводится только индивидуально с ребенком. Посредством терапевтически направленного восприятия музыки психолог помогает ребенку преодолеть проблемы в эмоциональном развитии. Сеансы рецептивной музыкотерапии с дошкольниками с проблемами в развитии могут проводиться в различных вариантах, которые условно можно объединить в три модели.

«**Музыкальные картинки**» — в таком сеансе восприятие музыки осуществляется ребенком совместно с психологом, который в процессе слушания помогает дошкольнику мысленно шагнуть из реальной жизни в мир музыкальных образов, сосредоточиться на «музыкальной картинке» и в течение 10—15 мин побывать в мире музыкальных звуков, мелодий, общение с которыми оказывает благотворное влияние на ребенка.

Для проведения таких сеансов могут использоваться классические инструментальные музыкальные произведения, но только те, которые не применяются в учебно-воспитательном процессе на музыкальных занятиях. Положительный эффект в таких сеансах также дают музыкальные миниатюры в аудиозаписи из серии «Звуки живой природы», «Морской прибор», «Рассвет в лесу», «Шум дождя», «Звнящий ручей» и др.

Звуки морских просторов, шум прибоя, крики чаек или пение птиц, шелест листвы создают в воображении ребенка музыкальную картинку, которую с эмоционально-вербальной поддержкой психолога ребенок начинает представлять. Спокойным мягким голосом, направляя слушание музыки, психолог усиливает музыкальное восприятие. После восприятия музыки в беседе с ребенком психолог выясняет, что малыш «видел», чувствовал, переживал, делал в воображаемом музыкальном путешествии, предлагает словесно описать воображаемую картинку или нарисовать ее красками или карандашами.

Такое восприятие музыки с момента выхода за пределы реальной ситуации приводит к разрядке внутреннего психоэмоционального напряжения, очищает от наслонившихся переживаний ребенка. Исследования показывают, что 10—12 целенаправленных музыкотерапевтических сеансов позволяют обеспечить стабилизацию

95

положительного эмоционального состояния ребенка, позитивного настроения.

«Музыкальное моделирование» — этот вариант рецептивной музыкотерапии направлен на моделирование положительного психоэмоционального состояния (повышения

эмоционального тонуса или снятия чрезмерного возбуждения, тревожности).

Положительный коррекционный эффект в данном варианте музыкотерапии может быть достигнут, если составлена мини-программа из фрагментов классических музыкальных произведений; если первоначальный музыкальный отрывок соответствует душевному, эмоциональному состоянию, настроению ребенка, которое он испытывает в данный момент, и если последующие два отрывка создают комбинацию произведений, слушание которых постепенно выводит ребенка из неблагоприятного для него состояния, переключает на противоположное и желаемое эмоциональное состояние.

В процессе музыкального моделирования, направленного на снятие эмоционального возбуждения, можно использовать «музыкальный сюжетный рассказ», логика которого должна отвечать основной цели сеанса. Примерами расслабляющего воздействия могут быть такие произведения, как «Баркаролла», «Осенняя песня», «Сентиментальный вальс» П. И. Чайковского, «Лебедь» К. Сен-Санса, Ноктюрн (фа-мажор, ре-бемоль мажор) Ф. Шопена. А снятие подавленного, угнетенного состояния может обеспечиваться такими пьесами, как «Аве Мария» Ф. Шуберта, «К радости» Л. Бетховена, «Мелодия» Глюка. Радостное, бодрое настроение возникает от слушания «Праздничной увертюры» Д. Б. Шостаковича, «Чардаша» В. Монти, «Финала венгерских рапсодий (6, 10, 11, 12)» Ф. Листа и других произведений.

«Живая музыка» — такая модель рецептивной музыкотерапии предполагает свободное владение психолога музыкальным инструментом. В этом варианте психолог помогает ребенку как бы войти в образ исполнителя и представить, что он сам играет на инструменте (скрипке, фортепиано) или дирижирует оркестром. Важно, чтобы разрядка внутреннего переживания выражалась во внешнем движении (от легкого покачивания рук, тела, дирижирования до «игры» пальцами на воображаемых клавишах, а в отдельных случаях даже внезапного плача).

Варианты использования рецептивной музыкотерапии с дошкольниками с проблемами в развитии могут быть различны. Помимо специальных занятий положительный эффект дают мини-релаксации под музыку в режиме дня в конце активных занятий. Они направлены на оптимизацию мышечного тонуса ребенка, что является очень важным моментом в коррекционной работе. Любое отклонение от оптимального тонуса может быть как причиной, так и следствием возникающих изменений в психической и двигательной

96

активности ребенка и негативно сказывается на общем ходе его развития.

В **мини-релаксациях**, проводимых в режиме дня, важно дать ребенку почувствовать свое тело, его собственный тонус, показать возможности им управлять, научить расслабляться при напряжении. И в этом процессе детям помогает музыка, ее образное начало, средства выразительности (динамика, метроритм, темп). Мини-релаксации могут проводиться в конце занятий, требующих от ребенка большого напряжения и таким образом снимать его, или в начале занятия, когда после двигательной активности от детей требуется определенный настрой на занятие. Музыкальное сопровождение для мини-релаксаций используется в аудиозаписи, произведения подбираются в соответствии и с образом, и с задачей релаксации.

Другим вариантом релаксации под музыку (в аудиозаписи) может быть мини-сценарий, условно обозначенный как «**музыкальный сон**». Такая релаксация может проводиться лежа (на ковре, кровати, кушетке) после активной деятельности детей, прогулки.

Продолжительность музыкального сна 5—7 мин. Его тематика может быть различна: «На лесной лужайке», «Малыш на берегу моря», «На волшебном облаке». После одно-двухминутного дыхания в индивидуальном для ребенка темпе детям предлагается один из вариантов рассказа на фоне звучащей музыки в аудиозаписи — «Доктор сон», «Волшебство леса», «Морской бриз» и др. После релаксации сеанс завершается разными движениями (потягиванием с открытыми глазами, хлопками в ладоши, глубоким вдохом и выдохом и т.

п.).

### Активная музыкотерапия

К данному варианту музыкотерапии относятся вокалотерапия, инструментальная терапия. Характерной особенностью такого вида музыкотерапии является активное исполнительское участие ребенка в музыкотерапевтическом процессе: в пении или игре на простом музыкальном инструменте. Эффективность данного вида музыкотерапии определяется большими возможностями через музыкально-исполнительскую деятельность корректировать не только отклонения в психоэмоциональном развитии (эмоциональную лабильность, сниженный эмоциональный тонус, чувство одиночества), но и дисгармоническую самооценку, низкую степень самопрятия, проблемы в развитии коммуникативной сферы ребенка с проблемами.

Занятия **вокалотерапией** проводятся как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме. Они направлены не на овладение вокально-хоровыми навыками, а на формирование с помощью пения оптимистического настроения, умения радоваться жизни,

97

выработку психологической устойчивости, расслабления и успокоения. С этой целью могут использоваться очень коротенькие песенки-формулы, которые способствуют гармонизации внутреннего мира ребенка посредством активной вокальной деятельности. Адаптированные песенки-формулы (из методики В. И. Петрушина) — «Формула радости», «Я хороший, ты хороший», «Колыбельная самому себе», основанные на самовнушении положительных установок, результативны в работе с дошкольниками с проблемами.

Помимо жизнеутверждающих песен-формул в сеанс с дошкольниками могут быть включены знакомые оптимистические по содержанию детские песенки, которые ребенок или ансамбль (2—5 детей) могут исполнять под «живое» музыкальное сопровождение или под фонограмму. Такой вариант является коррекционной поддержкой, дающей возможность ребенку почувствовать уверенность в себе во время пения, наполниться положительными эмоциями от коллективного пения.

**Сеансы инструментальной музыкотерапии** основаны на процессе музыкального творчества, где акцент делается на уникальной роли «живой» музыки как средства коммуникации. Они требуют от психолога способности к музицированию в сочетании с выполнением задач коррекции средствами инструментальной импровизации. Для этого выбираются инструменты, которые, будучи достаточно выразительными по звучанию, могут должным образом вознаградить усилия ребенка и не требуют специальной подготовки для игры на них. Это, например, барабан, бубен, ложки, колокольчик, треугольник — такие музыкальные инструменты, которые обладают большой ритмической силой, но в то же время передают эмоциональные нюансы.

Музыкальная импровизация с дошкольниками может проводиться на фоне звучания музыкального произведения в аудиозаписи. Это облегчает психологу руководство процессом импровизации.

Активное участие в музыкально-терапевтическом процессе самого ребенка, получающего возможность выразить непосредственно свое эмоциональное состояние и игрой на музыкальном инструменте, и пением, приводит к разрушению имеющегося внутреннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмоционального состояния и коррекции трудностей в коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Активная музыкотерапия во всех вариантах помогает формировать у ребенка оптимистическое, жизнеутверждающее мироощущение, с которым он мог бы жить, побеждая и радуясь. Активная музыкальная деятельность (пение, движения, игра на инструментах) обеспечивает возможность выстроить «Я-концепцию» в музыкально-творческом проявлении.

С точки зрения гуманистической направленности коррекционные возможности музыкотерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации, что помогает утверждать и познавать свое Я, является источником новых позитивных переживаний, обеспечивает рождение новых художественно-эстетических потребностей и способов их удовлетворения.

#### Интегративная музыкотерапия

В психокоррекционной работе с детьми с нарушениями речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, с умственной отсталостью может использоваться интегративная музыкотерапия. Она построена на синтезе музыкального и наглядно-зрительного восприятия. Сеансы строятся таким образом, что на них восприятие музыки сопровождается просмотром ярких картин природы (на картине, слайде, видеозаписи). При этом психолог предлагает ребенку как бы «шагнуть» в глубь изображения, к звенящему ручью или на солнечную лужайку, мысленно вместе с психологом собрать большой букет полевых цветов, коснуться руками прохладной воды в ручье, расслабиться лежа на зеленой мягкой траве.

Слушание музыки и просмотр слайдов проводятся в удобной для ребенка позе в мягком уютном кресле. Наибольший эффект в интегративном музыкотерапевтическом сеансе дает сочетание музыки П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, И. Гайдна, В. Моцарта с показом картин природы, просторов лугов, покрытых цветами, с порхающими над ними бабочками. Органическое сочетание зрительного и слухового восприятия усиливает психокоррекционный эффект в работе с дошкольниками с проблемами в развитии.

Музыкотерапия, применяемая в игровой, доступной форме в психокоррекционной работе дошкольников с проблемами в развитии, помогает им сформировать осознанное отношение к своим проблемам, вместе со взрослыми преодолеть их и адаптироваться к окружающей среде.

Музыкотерапия во всех ее вариантах является составной частью общей коррекционной работы с детьми, она не подменяет музыкального воспитания, которое выполняет свои конкретные задачи. Она проводится психологом наряду с другими психотерапевтическими методиками (телесной терапией, игровой, поведенческой, семейной и др.). Все арттехнологии (в том числе и музыкотерапия), используемые в системе коррекционной помощи ребенку с проблемами в дошкольном учреждении, должны способствовать гармонизации личности такого ребенка и его социальной адаптации.

## Глава 2

### КИНЕЗИТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ ПОМОЩИ ДОШКОЛЬНИКАМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Коррекция средствами движений в системе коррекционной помощи детям с проблемами используется достаточно широко. Термин «кинезитерапия» (терапия движением) появился относительно недавно. Болгарские ученые Л. Бонев, А. Слынчев, Ст. Банков, впервые использовавшие понятие «кинезитерапия», отнесли ее к неспецифически действующим терапевтическим факторам и определили, что различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают патологические и динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

Кинезитерапия в системе помощи детям с проблемами может проводиться в различных формах: коррекционная ритмика, танцетерапия, хореотерапия, психогимнастика, ритмопластика. Наибольший эффект кинезитерапии применительно к детям с проблемами

проявляется, если она осуществляется в сочетании с музыкой. Коррекционная основа этих видов музыкально-двигательной терапии строится на единстве музыки и движений, на активной целенаправленной двигательной деятельности ребенка под музыку.

Взгляды зарубежных и отечественных психологов, педагогов на использование движений в коррекционных целях

Движение как результат воздействия механической энергии на организм человека применялось в качестве профилактического и лечебного средства издревле. Танец использовался древними в целях врачевания. Движения под быструю, динамичную музыку в очень быстром темпе считались эффективным средством лечения тарантизма (укуса паука-тарантула), когда яд «вытанцовывался» из тела.

Многие зарубежные и отечественные ученые в области психологии, медицины указывали на важность и необходимость использования движений как средства лечения и коррекции.

Немецкие исследователи К. Колер и К. Швабе отмечали, что движения, и в частности ритмика, могут быть использованы как психотерапевтический метод. Ж. Далькроз, родоначальник ритмики, утверждал, что всякий ритм есть движение; в образовании и развитии его участвует все тело. Содержанием музыкально-ритмического воспитания является целенаправленное формирование

100

личности путем воздействия на нее музыки и ритма с целью воспитания познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности.

Положительный эффект использования движений в коррекции психоэмоциональных состояний других нарушений в развитии подтверждается рядом авторов (В. М. Сеченовым, В. М. Бехтеревым, А. М. Бернштейном, В. А. Гиляровским, Д. С. Озерецким, В. А. Гринер, Г. А. Волковой и др.).

Так, В. М. Бехтерев подчеркивал, что движения способствуют выявлению ритмических рефлексов, приспособливают организм ребенка к определенным раздражителям (слуховым, зрительным), устанавливают равновесие в деятельности нервной системы ребенка, успокаивают слишком возбужденных детей и активизируют заторможенных.

Отечественные психологи М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия указывали на связь двигательных и речевых анализаторов, а также взаимодействие формы произношения с характером движений. Исследования Л. А. Квинта, М. И. Доценко свидетельствуют о положительных корреляциях общего психического развития с развитием произвольной лицевой моторики. Пионером в использовании ритмических движений, в лечении взрослых и детей в нервно-психиатрической клинике был профессор В. А. Гиляровский. Он отмечал, что коррекционная ритмика оказывает влияние на общий тонус, психоэмоциональное состояние, тренирует подвижность процессов центральной нервной системы, активизирует деятельность лимбической системы.

Особенностью коррекционно-ритмической терапии выступает наличие музыки, которая рассматривается даже без связи с движением как лечебный фактор. Как отмечали В. А. Гринер, И. С. Самойленко, Н. А. Власова, А. Флогенская, Е. В. Конорова, Е. В. Чайнова и др. ее действие будет эффективнее, если ритм как организующий элемент музыки положить в основу двигательных систем, целью которых является регулирование движений. Ритмика развивает психические функции, такие, как восприятие, внимание, память, воображение. Именно поэтому кинезитерапия, различные ее виды используются не только в психоневрологических клиниках, но и в реабилитационных центрах, а также в специализированных образовательных учреждениях для детей с различными проблемами в развитии уже с дошкольного возраста.

Коррекция средствами движений может быть направлена на реабилитацию и восстановление

как отклонений в моторике (общей, мелкой, артикуляционной), регуляцию мышечно-физиологического тонуса, так и нарушений в психических процессах, коммуникативной, эмоционально-волевой сфере, снятие психоэмоционального напряжения, осуществление психотерапевтического эффекта.

101

Естественно-научная основа кинезитерапии складывается из комплекса специализированных научных дисциплин: *клинических* (физиологии, невропатологии, нейрофизиологии, психиатрии и др.), изучающих процессы биологического развития организма, закономерности возрастных изменений, а также те изменения и нарушения, которые возникают под воздействием экзогенных и эндогенных факторов и их сочетаний; *психолого-педагогических* (общей, возрастной, детской, специальной психологии, ряда педагогических наук, в том числе специальной педагогики), которые изучают закономерности генеза психики в норме и при патологии, влиянии двигательных упражнений на психику ребенка, а также особенности применения средств, форм и методов психолого-педагогического воздействия.

В основе психотерапевтического применения кинезитерапии лежит взаимодействие эмоциональных проявлений с изменением мышечно-физиологического тонуса, который отмечал еще известный физиолог В. М. Сеченов. В дальнейшем на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения была построена теория телесной терапии В. Райха и А. Лоуэна. Суть этой теории заключается в том, что психические травмы, стрессы, получаемые человеком в течение жизни, заключаются в так называемом мышечном панцире, тормозящем импульс и свободное выражение эмоций. Имеется семь основных сегментов мышц: на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и нижней части тела, в которых «закупорены» различные отрицательные эмоции — страх, гнев, обида и т. д. Снятие такого физического напряжения в различных формах коррекционно-направленных движений создает условие для свободного выражения чувств, мыслей, эмоций человека. Гибкое тело оказывается более способным к широкому спектру эмоциональных переживаний и выходу отрицательных эмоций, а осознание возможностей своего тела при выполнении тех или иных поз, движений, жестов означает вместе с тем и осознание своих чувств. Психотерапевтический эффект движений достигается в большей степени, если двигательная терапия используется в сочетании с музыкой, поскольку музыкальное искусство уже оказывает регулирующее, катарсическое воздействие на человека.

В основе коррекции различных отклонений в развитии психических функций и моторики средствами движений лежат исследования И. М. Сеченова, И. П. Павлова и их последователей об условно-рефлекторных временных связях и образовании динамического стереотипа. Они показали, что вся человеческая деятельность (в том числе и двигательная) регулируется совместной деятельностью разных отделов центральной нервной системы, определенными звеньями сложной функциональной системы. Протекание двигательного нервного процесса осуществляется по рефлекторному

102

кольцу и определяется как анатомическим созреванием центрально-нервных субстратов, их миелизацией, так и функциональным развитием и налаживанием работы координационных уровней.

Учение о двигательном анализаторе, об основных его ядрах и рассеянных элементах, о взаимодействии коры и подкорки лежит в основе концепции о функциональной локализации в нервной системе. Дальнейшее развитие учение о корковом отделе двигательного анализатора получило в работах А. Р. Лурия, где была показана роль отдельных областей мозговой коры в осуществлении двигательных актов. Постцентральные, чувствительные зоны коры головного мозга обеспечивают кинестетическую, проприоцептивную



афферентацию двигательного акта, правильную адресацию двигательных импульсов к мышечной периферии. Нижнетеменные области коры, теменно-затылочные отделы головного мозга управляют пространственной организацией движений и действий. Лобные отделы коры головного мозга обеспечивают психорегуляторную функцию двигательного акта (сличение реального движения с исходной двигательной задачей, словесная регуляция движений, приспособительная целесообразность действий).

Сущность развития моторики в онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном созревании морфологических субстратов, но и в накоплении на основе этих субстратов и с их помощью индивидуального опыта человека. В течение всей жизни индивид продолжает пополнять этот психомоторный опыт, приобретая навыки, умения и координационные комбинации. В каждом двигательном акте различают его смысловую структуру (вытекающую из сути возникшей двигательной задачи) и его двигательное выражение (определяющееся двигательными возможностями индивида, содержанием накопленного им опыта и т. п.).

В процессе выработки двигательного динамического стереотипа человеком совершаются различные по сложности движения, в двигательном акте участвует целая иерархия уровней. Н. А. Бернштейн показал иерархическую уровневую систему регуляции двигательных функций, в том числе и речи. Уровни построения движений определяются сенсорными полями, или синтезами, каждая двигательная задача находит себе, в зависимости от своего содержания и смысловой структуры, тот или иной уровень, или сенсорный синтез, который наиболее адекватен по качеству и составу образующих его афферентаций и по принципу их синтетического объединения для решения задачи.

Произвольные движения, в отличие от непроизвольных, всегда направлены на выполнение той или иной поставленной задачи и реализуются по определенным моторным программам под непрерывным контролем центральной нервной системы. Согласно учению И. П. Павлова, в возникновении произвольных движений

103

решающую роль играют корковый анализ и синтез кинестетических раздражений, поступающих в нервную систему от работающих мышц. Условием, вызывающим такое анализирование и синтезирование афферентных импульсов собственных двигательных реакций, является приобретение последним условного сигнального значения. Весь этот аналитико-синтетический нервный процесс и составляет физиологическую основу кинестетического ощущения — простейшего психического отражения собственных движений человека в их объектных соотношениях со свойствами окружающей среды.

Концепция о системной организации двигательной функции, о взаимодействии разных звеньев этой системы позволяет в случае нарушения двигательной функции компенсаторно перестраивать функциональную систему путем специального обучения и тренировок. Выбор конкретных компенсаторно-восстановительных путей значительно облегчается, если за схематическую основу принципов коррекции принять уровневую теорию организации движений Н. А. Бернштейна.

Знания физиологии движений и специфики имеющихся нарушений психомоторного развития детей с проблемами позволяет правильно определить содержательные, дидактические, организационные компоненты при планировании и проведении кинезитерапии с детьми с проблемами.

Виды музыкально-двигательной терапии

В коррекционной работе с детьми с разными отклонениями в образовательном учреждении могут применяться различные варианты музыкально-двигательной терапии.

**Танцетерапия** как вид кинезитерапии не только передает в двигательной музыкально-

образной форме окружающую действительность, но и главной своей целью ставит выражение пластикой тела определенных чувств и переживаний. Основное средство выражения этих состояний в танце — пантомима, жесты, составляют особый язык, передающий внутреннее состояние человека.

**Танец** — это музыкально-пластическое искусство, отражающее явления окружающего мира через двигательные образы. Благодаря своеобразию языка танец (согласно концепции К. Юнга) способен из сферы бессознательного извлекать подавленные влечения, желания и конфликты человека и делать их доступными для осознания и катарсической разрядки.

В целях коррекции в дошкольном учреждении могут использоваться различные виды танцевального искусства. В качестве психологической разрядки, коррекции психомоторных нарушений, снятия напряжения, поднятия общего тонуса, тренировки сердечно-сосудистой системы, создания лечебно-охранительного режима

104

наиболее подходят современные ритмы, детские современные танцы, основанные на естественных движениях тела, без строгой регламентации, танцы-импровизации или танцы по показу взрослого.

Танцетерапия может строиться и на образно-сюжетном, народном танце (элементах индийского, испанского, узбекского, русского, испанского танца), хореографической гимнастике, способствующей формированию правильной осанки. Использование того или иного варианта танцев в коррекционной работе с детьми определяется в зависимости от характера имеющегося у них нарушения.

Так, в работе с *детьми с ДЦП* могут применяться элементы народных танцев, хореографической гимнастики, которые состоят из несложных плавных движений. При этом дети могут танцевать как стоя у хореографической стойки, поручня, стены, так и даже сидя в коляске, которая позволяет осуществлять и пространственные перестроения в движении.

*Для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью* могут использоваться и свободные современные детские танцы, элементы ритмичных испанских, русских танцев, исполняемых по показу педагога.

Формы проведения танцетерапии могут быть различны: это и импровизированная детская «дискотека», где движения выполняются совместно со взрослым по показу под инструментальные и вокальные произведения, и «Танцевальный фестиваль», включающий разнообразные варианты танцевального искусства. Главное, чтобы в танцетерапии присутствовала игровая импровизация, а не обучение. И неважно, кто из детей выполняет движения лучше, а кто хуже, главное — общее «заражение», «заряжение» танцем, снятие мышечного, психоэмоционального напряжения и не акцентированная для самого ребенка коррекция имеющихся у него психомоторных отклонений посредством очень целенаправленных, определенных движений, предлагаемых ребенку по образцу психолога.

**Коррекционная ритмика (лечебная ритмика)** — другой вид кинезитерапии. Ритм выступает как универсальная космическая категория. Чувство ритма в своей основе имеет активную природу, всегда сопровождается моторными реакциями. Сущность моторных реакций заключается в том, что восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений, связанных с сокращением мышц языка, головы, челюстей, пальцев ног; с напряжением и расслаблением, возникающими в гортани, грудной клетке и конечностях; с одновременной стимуляцией мышц-антагонистов, вызывающих смену напряжения и расслабления без изменения пространственного положения органа. Большинство вариантов нарушений в развитии детей сопровождаются нарушением ритмических

105

процессов, происходящих в организме. И нормализация ритмической организации движений

приводит к точности функционирования всех процессов и гармонизации в работе организма. Связь музыки и движения лежит в основе коррекционной ритмики, при этом ведущей является музыка, которая задает ритм движений и соответственно определенных процессов в организме.

Коррекционная ритмика используется в коррекционной работе с детьми с разными вариантами нарушений в развитии (речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью). В зависимости от варианта нарушения она дифференцируется как логопедическая ритмика, фонетическая ритмика, лечебная ритмика для детей с нарушением зрения, задержкой психического развития и умственной отсталостью. Но во всех вариантах основная задача ритмики состоит в том, чтобы с помощью системы двигательных, физических упражнений (под музыку или без нее) развить чувство ритма и использовать его в лечебно-коррекционных целях.

*Логопедическая ритмика* является одним из видов активной терапии движениями. Она основана на взаимосвязи слова, музыки и движения и в коррекции имеющихся нарушений в развитии детей с речевой патологией опирается на общие методологические основы логопедии, психотерапии, специальной психологии и педагогики. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный коррекционно-развивающий процесс, который состоит из двух основных направлений. Первое — развитие, воспитание и коррекция вербальных процессов у детей с речевыми нарушениями: слуховое внимание, память, зрительно-пространственная ориентировка, моторика (координация движений, чувство ритма, темпа, регуляция мышечного тонуса), а также эмоциональной и коммуникативной сферы. Второе направление связано с коррекцией речевых нарушений: темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т. д. Логоритмическая работа осуществляется различными средствами: упражнениями, играми со словом, движениями, песнями, инсценировками. Средства логопедической ритмики представляют целую систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности детей с речевыми нарушениями. Содержание и реабилитационная направленность логопедической ритмики определяются не только характером нарушения, но и возрастом пациента, состоянием его двигательной и речедвигательной функции. Логопедическая ритмика проводится логопедом с дошкольниками с нарушением речи в форме специальных (подгрупповых или фронтальных) занятий в общей системе коррекционно-развивающей работы. Музыкальное сопровождение

106

на занятии может осуществляться музыкальным руководителем. Планирование таких занятий проводится только после диагностического обследования детей, выявления характера нарушений и определения коррекционной программы для каждого ребенка, после чего дети могут объединяться в подгруппы в зависимости от сходства проявлений нарушения.

*Фонетическая ритмика* — это система речедвигательных упражнений, направленных на формирование у *детей с нарушением слуха* естественной речи с выраженной интонацией и ритмической основой. Фонетическая ритмика является частью работы по формированию произносительной стороны речи и играет существенную роль как в коррекции речи слабослышащих детей, так и в развитии у них естественных движений. Она основана на филогенетической связи между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны детям с недостатками слуха. Раскованность и непринужденность, формирующиеся у детей при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов. Фонетическая ритмика в качестве методики формирования произносительной стороны речи

слабослышащих детей была разработана в Югославии в Загребе и представлена в отечественной сурдопедагогике Т. М. Власовой, А. Н. Пфанфенродт.

Работа над становлением речи слабослышащего ребенка средствами ритмики начинается с раннего возраста. Содержание и методика речевой ритмики, проводимой с детьми данной категории раннего и дошкольного возраста, разработаны Н. Д. Шматко. Основной задачей методики является формирование у детей с нарушением слуха устной речи, ее восприятия на слухозрительной и слуховой основе и воспроизведения (произношения).

Работа над произношением в преддошкольный и дошкольный период ведется с учетом аналитико-синтетического метода: детей учат произносить не только целые слова и короткие фразы, но и отдельные элементы — звуки, слоги, при этом конечным результатом всегда является слово, фраза.

*Речевая ритмика*, используемая с детьми раннего и дошкольного возраста, основана на обучении детей произношению звуков, слогов, слов, фраз в сочетании с движениями тела, рук, ног (хлопками, притопами, приседаниями, прыжками, движениями рук, головой), упражнениями с предметами, на месте, в движении. Занятия строятся на подражании взрослому. В содержание занятий включается и декламация стихов в разном темпе, ведется работа над долготой звучания, дыханием, ритмом, интонацией речи. Широко используются образные имитационные движения птиц и зверей. Каждое занятие обязательно включает упражнения

107

на регуляцию мышечного тонуса, снятие напряжения (в разных вариантах — стоя, сидя, в движении). У детей с нарушениями слуха и речи мышцы тела очень напряжены, поэтому ребенку важно овладеть приемами релаксации. Постепенно развивается двигательная сфера ребенка, подражание движениям (крупным, мелким и артикуляционным) становится более точным. Таким образом, именно движения способствуют формированию произношения.

***Коррекционная ритмика для детей с нарушением зрения*** — методика, способствующая коррекции отклонений в психофизическом развитии этих детей. Задачами такой ритмики являются: формирование слухового, музыкального восприятия; развитие умения передавать в движении средства музыкальной выразительности (темп, ритм, динамику, характер, форму); овладение навыками выразительных движений (в основных движениях, перестроениях, гимнастических с предметами и без них, сюжетно-образных, танцевальных); сочетание движения с речью.

Развитие чувства ритма, усвоение правильного ритма двигательного действия имеет существенное значение в жизнедеятельности дошкольников с нарушением зрения, поскольку это помогает с большей точностью выполнять движения в пространстве в разном темпе, овладеть навыками регуляции мышечного тонуса, умением управлять своим телом. Средствами ритмики в этом случае являются двигательные и речевые упражнения, музыкальные инструментальные сюжетные и несюжетные игры, хороводы, игры с пением, танцевальные композиции. Овладение всеми навыками осуществляется на специальных занятиях, в которых музыка в сочетании с движением дает основу формирования чувства ритма у дошкольников с нарушением зрения.

***Коррекционная ритмика для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью*** может рассматриваться как психокоррекционная методика, устанавливающая равновесие в деятельности нервной системы, регуляцию процессов возбуждения и торможения, общего тонуса, обеспечивающая формирование согласованности движений и речи, коррекцию моторики, психических процессов (внимания, памяти, восприятия, воображения), снятие психоэмоционального напряжения, трудностей в проявлении коммуникативно-рефлективных функций. В основе методики лежит музыка, где организующим элементом служит ритм. Он выступает тем лечебным фактором, который в

единстве с движением может регулировать психические процессы, движения, поведение ребенка с проблемами. Организация, содержание и планирование занятий ритмикой с детьми данной категории могут дифференцироваться исходя из симптоматики нарушений. Однако при определении подгрупп или групп для таких занятий дети данной категории могут условно быть разделены на детей с гиперактивностью, повышенным возбуждением, с физической,

108

психической заторможенностью и с вялой моторикой. Ритмика благодаря коллективным формам организации является важным фактором формирования социально-адаптационных функций у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Такие занятия проводятся в системе коррекционной помощи детям с проблемами ритмистом, имеющим дефектологическое образование, способным осуществить лечебный, коррекционный процесс средствами ритмики. Формирование групп для занятий проходит только на основе диагностического обследования специалистами и определения коррекционной программы для каждого ребенка.

**Психогимнастика** — современная методика, относящаяся к кинезитерапии. Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные, тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию различных отклонений в психических процессах. Основная задача психогимнастики нацелена на осознание ребенком взаимосвязи между мыслями, чувствами и поведением, их невербальным выражением, на понимание того, что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием. В процессе психогимнастики дети учатся различать эмоции, выраженные в мимике, пантомимике, и управлять ими. С помощью двигательных театрализованных этюдов на занятиях психогимнастикой дети могут учиться преодолевать разные варианты страхов, в результате чего снимается тревожность, связанная с ними.

**Сюжетно-игровая кинезитерапия** — это вариант двигательной терапии, используемой в работе с дошкольниками, где все коррекционные упражнения объединены одним сюжетом и проводятся в игровой форме с подгруппой или группой детей. Темой для сюжета могут быть «Путешествие за Синей птицей», «В гостях у морского царя», «Бал в волшебном лесу». Специально подобранные упражнения, направленные на коррекцию психомоторики, могут стимулировать и повышать энергетический потенциал, помогать в оптимизации тонуса, снимать мышечные зажимы, реконструировать патологические ригидные телесные установки, помогать в развитии целостного образа тела, повышать уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов. Процесс коррекции различными средствами кинезитерапии строится на умении ребенка чувствовать свое тело, а также на формировании произвольности движений, релаксации. Ребенка с проблемами можно научить чувствовать свое тело разными способами: через конкретное состояние напряжения и расслабления, через физическое ощущение тепла, через образную медитацию. Дети легко справляются с такими упражнениями, если им придается игровая форма.

109

Примером отдельных игровых упражнений на релаксацию через напряжение и расслабление может быть такая игра, как «В стране кукол», в которой дети по образцу взрослого сначала изображают деревянного Буратино, а затем тряпичную куклу Пьеро. В другой игре «Снеговик» дети крепко держат свое тело, как снеговик на морозе, а затем показывают, как под лучами солнца снеговик тает и его тело превращается в лужу. В таких игровых упражнениях может использоваться музыка, контрастный характер которой помогает ребенку ощутить экспрессию своего тела через музыкально-игровой образ. Релаксация дает больший эффект, если в ее процесс подключаются различные сенсорные каналы, музыкальное восприятие, образное представление и воображение, цветомузыка. Образные воображаемые

картинки «На берегу моря», «Ковер-самолет», «Волшебство леса» и др., в которые ребенок погружается при релаксации, помогают ему в регуляции мышечного тонуса. Даже незначительные отклонения от оптимального тонуса могут являться как причиной, так и следствием возникающих изменений в психической и двигательной активности ребенка и неблагоприятно сказываются на общем ходе его развития.

Развитие чувствования своего тела осуществляется в процессе кинезитерапии через овладение языком выразительных движений, поскольку они являются неотъемлемой частью, индикатором эмоциональной, чувственной сферы человека. Ребенок учится понимать, что нет такой эмоции, переживания, которые бы не проявлялись в движении тела. Осознание процесса овладения своим телом позволяет понимать телесную экспрессию других. Развитие движений ребенка как средства самовыражения и общения влияет также и на развитие его коммуникативных навыков.

Формирование навыков невербальной коммуникации и работы с телом через выразительные движения может проводиться в разных организационных *вариантах*:

*индивидуально* — все упражнения направлены на овладение экспрессией собственного тела, невербальное выражение различных состояний;

*в парах* — формируется отношение к партнеру, способность воспринимать, чувствовать и принимать его;

*в групповых упражнениях* — отрабатываются навыки взаимодействия в коллективе, совместной деятельности.

Важно после выполнения различных вариантов кинезитерапии проводить обсуждение в кругу детей их ощущений по алгоритму «Мое тело может быть...» или «Я ощущал, как мое тело...».

В зависимости от задач коррекционной работы с ребенком и характера имеющихся нарушений специалист подбираются средства кинезитерапии, осуществляющие коррекцию отклонений в психомоторике, психических функциях, эмоциональной, личностной сферах ребенка с проблемами в развитии.

110

Задания для самостоятельной работы

1. Какие варианты психологической коррекции, связанной с движением и музыкой, используются в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида?
2. Раскройте виды музыкотерапии, используемые в работе с дошкольниками с проблемами.
3. Какие виды кинезитерапии используются в работе с детьми в системе коррекционной помощи?
4. Что является естественно-научной основой использования движений в коррекционной работе с детьми с проблемами?

Литература

*Блинов О. А.* Процесс музыкальной психотерапии: Систематизация и описание основных форм работы // Психол. журнал. — 1998. — № 3.

*Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

*Брусиловский Л. С.* Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. — М., 1985.

*Бурно М. Е.* О клинической психотерапии творчеством // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. — М., 1981. — Т. 3.

- Власова Т. М., Пфафенрод А. Н.* Фонетическая ритмика. — М., 1996.
- Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика. — М., 1985.
- Вольпер И. Е.* Психотерапия. — Л., 1972.
- Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.
- Гройсман А. Л., Росляков А. Ф.* Теория и практика театрализованной и ролевой психокоррекции. — М., 1993.
- Гройсман А. Л.* Психотерапия для всех. — М., 1981.
- Драпкин Б. З.* Терапия радостью — сущность детско-подростковой психотерапии // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. — М., 1981. — Т. 3.
- Зарицкая Р. И., Невинская А. М.* Влияние музыки на процесс дыхания у детей и взрослых // Вопросы изучения и воспитания личности. — 1929. — № 1—2.
- Захаров А. И.* Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.
- Казарисова А. С.* Музыка в системе психопрофилактики // Тр. Ленингр. НИИ психоневр. ин-та. — 1976. — Т. 70.
- Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.
- Копытин А. И.* Основы арттерапии. — СПб., 1999.
- Кох И.* Основы сценического движения. — М., 1970.
- Матейнова З., Машура С.* Музыкальная терапия при заикании: Пер. с чешск. — Киев, 1984.
- Медведева Е. А.* К вопросу о диагностике воображения и творчества у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. — 1998. — № 4.
- Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.
- 111
- Мировская Н. П., Проклова Н. В., Горянин Л. А.* Музыка и пение в лечении заикания у детей // Диагностика и лечение заболеваний нервной системы и вопросы организации психоневрологической помощи на железнодорожном транспорте. — Харьков, 1977.
- Петрушин В. И.* Теоретические основы музыкальной психотерапии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1991. — № 3.
- Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика. — М., 1999.
- Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. — М., 1998.
- Рожнов В. Е.* Руководство по психотерапии. — Ташкент, 1979.
- Руднев А.* Пантомима и ее возможности. — М., 1966.
- Смирнов М. А.* Эмоциональный мир музыки. — М., 1990.
- Ткаченко В. Я.* О значении музыки в психотерапии. — М., 1966.
- Чистякова М. И.* Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — М., 1995.
- Чиркова Т. И.* Психологическая служба в детском саду: Психология развития. — М., 2000.
- Шипулин Г. П.* Лечебное влияние музыки // Тр. Ленингр. науч.-исслед. института. — 1966. — Т. 38.
- Шушарджан С. В.* Здоровье по нотам. — М., 1994.

Раздел IV

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ  
НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ  
ВОСПИТАНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ  
КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Глава 1

МУЗЫКАЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Музыкальные занятия занимают важное место в системе коррекционно-педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида. Их особенностью является то, что в процессе организации и проведения занятий решаются задачи как музыкально-эстетического развития, так и коррекционно-развивающие.

Содержание, организация и методика проведения музыкальных занятий с детьми с проблемами определяются, с одной стороны, спецификой музыкального искусства, с другой — природой и характером нарушений в развитии ребенка.

В связи с этим основными *задачами* музыкальных занятий являются следующие:

приобщать детей с проблемами в развитии к основам музыкальной культуры, развивать их музыкально-эстетические интересы, потребности;

развивать музыкальные способности детей;

способствовать коррекции нарушений в развитии ребенка средствами музыки, музыкальной деятельности;

развивать у детей представления о различных видах музыкальной деятельности и формировать посильные способы этой деятельности;

формировать доступные знания о музыке, ее особенностях, о различных видах музыкальной деятельности;

доставлять детям радость, создавая положительный эмоциональный фон, возможности для их самостоятельной и творческой деятельности;

способствовать активному общению детей в процессе занятий, выработке навыков коммуникации, социальной адаптации.

Как и все другие занятия в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида, музыкальные занятия в системе всей коррекционно-педагогической работы направлены на предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекции и компенсации средствами музыки, музыкальной деятельности.

В связи с этим при организации и проведении занятий необходимо создавать условия, максимально способствующие наиболее полному удовлетворению специфических образовательных потребностей, возникающих у детей из-за нарушения.

В процессе организации и проведения музыкальных занятий с детьми с проблемами важно:

учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка;

применять индивидуально-педагогический подход к каждому ребенку в связи с организацией



коррекционно-педагогического процесса;

использовать специальные методы и приемы музыкального обучения и воспитания, направленные на коррекцию и компенсацию нарушений в развитии ребенка.

В процессе музыкальных занятий основным средством обучения является сама музыка, ее восприятие и исполнение. Однако, чтобы ребенок с отклонениями в развитии научился ее слышать и понимать, педагог-музыкант должен применять целый комплекс методов и приемов, специально направленных на решение задач музыкального развития и реализацию спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию нарушения и социальную адаптацию субъекта средствами искусства.

Все виды музыкальной деятельности, используемые в процессе музыкальных занятий, должны иметь коррекционную направленность. Так, в процессе слушания-восприятия музыки у детей развивается произвольность процесса восприятия, внимания, памяти, мышления, расширяются границы знаний и представлений об окружающем мире, о человеческих эмоциях, чувствах, взаимоотношениях.

**У детей с нарушенным зрением, с умственной отсталостью, с задержкой психического развития** в процессе восприятия музыки развиваются и совершенствуются эмоции, благодаря чему детям становятся более понятны те эмоции и чувства, которые выражают окружающие их люди — взрослые, сверстники.

В процессе певческой деятельности у детей с отклонениями развивается речь, совершенствуются звукопроизношение, артикуляция. Развиваются музыкально-сенсорные способности, связанные с различением высоты, длительности, тембра (окраски) звука, его динамики (громкость). **У детей с нарушением слуха** пропевание протяжных музыкальных звуков в певческих упражнениях

114

помогает закрепить навык чтения с губ. В процессе пения остаточный слух у таких детей вступает в действие с наибольшей активностью, что было показано в исследованиях Г. И. Яшунской.

Музыкально-ритмическая деятельность укрепляет и совершенствует двигательный аппарат ребенка, формирует точность, ритмичность движений, способствует ориентировке в пространстве. Например, **умственно отсталые дети** благодаря музыкально-ритмической деятельности учатся выполнять простейшие движения под музыку, менять их в связи с разным характером и жанром музыки (марш, пляска, колыбельная), сопровождать пение несложными ритмическими движениями.

Игра на детских музыкальных инструментах не только доставляет детям огромное удовольствие, активизируя самостоятельные и творческие проявления, но и развивает слух, память, способствует выработке координации движений рук, пальцев.

В целом у детей совершенствуются эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы, возрастает активность восприятия, формируется музыкально-слушательская культура.

Организация музыкальных занятий

Музыкальные занятия в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида являются основной формой музыкального обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии. Эта форма обеспечивает систематическое и целенаправленное музыкальное развитие ребенка с проблемами в соответствии с задачами и содержанием типовой программы.

Музыкальные занятия проводятся начиная с первого года жизни с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также в соответствии со структурой нарушений.

Занятия с детьми младенческого возраста проходят по 5—7 мин 3 раза в неделю. В раннем возрасте — 2 раза в неделю по 7—10 мин на первом году жизни и по 10—15 мин на втором году жизни. В дошкольном возрасте время, отведенное на проведение музыкальных занятий, увеличивается: по 20 мин — в младшем, по 25 мин — в среднем и по 30—35 мин — в старшем дошкольном возрасте.

Проводит музыкальное занятие музыкальный руководитель совместно с воспитателем группы, а также со специалистом дефектологом. Музыкальный руководитель заранее обсуждает со специалистом план музыкального занятия, его основные задачи и корректирует их.

Музыкальные занятия в специальных детских садах для *детей с нарушением слуха* Е. З. Яхнина рекомендует проводить по подгруппам, которые комплектуются в зависимости от возможностей восприятия детьми музыки: в одну подгруппу включаются дошкольники,

115

воспринимающие полный диапазон октав, в другую — дети, воспринимающие ограниченный диапазон октав фортепиано.

Дети данной категории воспринимают музыку и речь с помощью индивидуальных слуховых аппаратов в режиме, рекомендованном для постоянного их ношения. Слабослышащие дети, особенно с незначительной тугоухостью, как показано Г. В. Коротковой, воспринимают, как правило, полный диапазон звуков фортепиано, поэтому им в известной мере доступно целостное восприятие музыки без помощи усиливающей аппаратуры. Однако использование индивидуальных слуховых аппаратов в процессе формирования восприятия музыки помогает в развитии слуховых и особенно вокально-речевых реакций детей.

Музыкальные занятия для детей с нарушением слуха включают два раздела, тесно связанные между собой: подготовительный, предполагающий тесное взаимодействие музыкального руководителя, воспитателя и сурдопедагога. Они совместно определяют цели, задачи, содержание занятий, учебные задачи, расстановку детей и взрослых во время проведения занятия; и взаимодействие с музыкой, в котором предусмотрены практические действия детей, выполнение ими упражнений, заданий под музыку. Каждое упражнение выполняется детьми поочередно. Как показывает практика, наиболее эффективным в обучении таких детей является метод индивидуальных заданий. Продолжительность индивидуальных заданий не более 7 мин. Выполняя их, ребенок сначала слушает музыку около инструмента (фортепиано), прижавшись к нему телом и наблюдая за игрой педагога на инструменте. В этом случае у ребенка активизируется тактильно-вибрационное чувство, развивается слуховое восприятие. Затем он слушает музыку, наблюдая за действиями своего товарища, после чего выполняет задание самостоятельно и только после этого слушает музыку вместе со всеми. Педагог формирует у детей тактильно-вибрационную и слуховую чувствительность, что отмечается Г. И. Яшунской.

При проведении музыкальных занятий *с детьми с нарушением зрения* важно приобщать их к разнообразным видам музыкальной деятельности, воспитывая умение слушать музыку и эмоционально переживать ее настроение, различать особенности музыкального звучания, развивать музыкальный слух и певческий голос детей, умение ориентироваться в пространстве, формировать точность, ритмичность движений под музыку, элементарные навыки игры на простейших музыкальных инструментах ударной группы.

Целенаправленное педагогическое воздействие на детей в процессе музыкальных занятий, вовлечение их в разнообразные виды музыкальной деятельности, как показывает Л. И. Плаксина, способствуют развитию познавательных процессов, формированию соответствующих умений и навыков, необходимых для данной деятельности, развитию самоконтроля в поведении. На занятиях у

детей развивается потребность в самостоятельных и творческих действиях.

Одними из важных задач музыкального развития дошкольников с нарушением зрения являются развитие их музыкального восприятия, способности различать звуковысотную и ритмическую стороны музыки, соотносить отдельные средства музыкальной выразительности с пространственными представлениями. Громкое звучание музыки говорит о приближении предмета, тихое — наоборот. Например, нарастание громкости звучания может изображать приближение поезда, автомобиля, плеск волн и т. д. Важное значение придается развитию у детей чувства ритма, пониманию его выразительной функции.

Реализация задач музыкально-эстетического развития в процессе занятий способствует формированию у детей эстетического отношения к окружающему миру, потребности в общении с музыкой.

Музыкальные занятия *с детьми с задержкой психического развития, нарушением речи* выступают средством музыкального развития, коррекции отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой и моторной сфер, что проявилось в исследованиях Е. А. Медведевой. Как известно, для таких детей характерно несовершенство двигательной сферы, вялость мышечного тонуса или гипертонус, плохая скоординированность движений. В процессе музыкальных занятий, при выполнении детьми музыкально-ритмических упражнений у детей постепенно формируются произвольность внимания, двигательный самоконтроль, целостность движений, активизируется воображение.

Музыкальные занятия *с детьми с нарушениями речи* проводятся с учетом индивидуальных возможностей детей, особенностей заболевания. Так, для детей с диагнозом общее недоразвитие речи (ОНР) занятия строятся эмоционально, с быстрой сменой видов музыкальной деятельности, чтобы избежать утомления детей. Особое место в певческой деятельности уделяется пропеванию гласных звуков, так как именно они придают речи четкость, разборчивость.

На музыкальных занятиях с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) большое внимание уделяется развитию слухового и зрительного восприятия, а также совершенствованию двигательных навыков.

Речь, музыка и движение на занятиях должны быть тесно взаимосвязаны. Только в этом случае педагог может добиться чистоты интонирования и выразительности в пении детей. В различные виды движений под музыку вводится речевой материал в разнообразных

формах: тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировки.

В работе по слушанию музыки следует использовать речевой материал (прозу и стихи), поскольку он помогает ребенку понять содержание музыкального произведения. В работе по пению можно выделить несколько этапов: первый этап — пропевание гласных, работа над дыханием, постановкой голоса, темпом и ритмом речи; второй этап — использование чистоговорок с пением на закрепление свистящих и шипящих звуков; третий — закрепление сонорных звуков, четвертый — закрепление всех звуков в свободной речи.

Важной задачей музыкального воспитания *умственно отсталых детей*, как отмечают Л. П. Носкова, О. В. Гаврилушкина и др., является развитие у них слухового внимания и эмоциональной отзывчивости на музыку. Проведение систематических музыкальных занятий с детьми пробуждает у них интерес к музыке. Они могут эмоционально реагировать на характер музыкальных произведений и передавать его в движении.

Музыкальное воспитание умственно отсталых дошкольников тесно связано с развитием у них представлений об окружающем, поэтому при отборе музыкального репертуара для

занятий большое значение имеет его программность, т. е. отображение определенного образа, сюжета.

У дошкольников с умственной отсталостью наблюдается недоразвитие ритмического слуха, они не могут согласовывать свое пение и собственные движения с музыкой. Поэтому на первых этапах обучения воспитатель действует вместе с детьми, показывая что и как следует выполнять. Музыкальные занятия играют большую роль в развитии у детей голоса и речи. В процессе пения речь приобретает определенную ритмическую организацию. Происходит также коррекция недостатков двигательной сферы: благодаря музыке движения становятся более точными и выразительными.

Важный этап в организации музыкальных занятий — проведение подготовительной работы: перед прослушиванием музыкального произведения проводится обыгрывание игрушек, рассматривание тех предметов, о которых поется в песне, или проводится беседа о тех животных, которые изображаются в музыке. Детям дают игрушку (зайчика, мишку, лошадку), предлагая поиграть с ней. Затем дети, подражая воспитателю, повторяют за ним характерные движения, изображая кошку, зайчика, птичку и т. д. Только после этого музыкальный руководитель исполняет музыкальное произведение, и дети, продолжая играть, передают образ в движениях под музыку.

Проведение подготовительной работы обеспечивает развитие у детей внимания, возможность запоминания и узнавания знакомых

118

произведений, способствует пониманию детьми связи музыкальных образов с образами реальной действительности.

Во всех возрастных группах на музыкальных занятиях с умственно отсталыми детьми проводятся специальные музыкально-дидактические игры на ознакомление с отдельными средствами музыкальной выразительности (темпом, тембром, динамикой, регистрами).

Виды и типы музыкальных занятий

По форме организации музыкальные занятия могут быть *фронтальными* (когда участвует вся возрастная группа детей), *подгрупповыми* (если в занятии участвуют несколько детей — 4—7) и *индивидуальными*.

Фронтальные занятия являются основной формой обучения детей. Они проводятся с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей. Индивидуальные и подгрупповые занятия проводятся с детьми, которые не успевают усваивать программный материал или пропустили много занятий из-за болезни. На индивидуальных занятиях у детей закрепляются основные умения и навыки в музыкальной деятельности. Фронтальные занятия проводятся 2 раза в неделю (в дневные часы), индивидуальные — один раз в неделю с каждым ребенком примерно по 10—12 мин (в утренние часы).

В ДОУ компенсирующего вида индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми очень важны, поскольку темп усвоения учебного материала в процессе занятий у разных детей различен и определяется индивидуальными особенностями детей и степенью отклонений в развитии.

Проведение индивидуальных и подгрупповых занятий позволяет более целенаправленно проводить обучение, ориентируясь на индивидуальный темп усвоения ребенком материала, что помогает несколько выравнять уровень музыкального развития всех детей в группе, «подтягивая» отстающих и не сдерживая активности, инициативы других детей.

Фронтальные занятия проводятся обязательно с участием воспитателя, который помогает в организации и коррекции движений под музыку; в работе с глухими и слабослышащими детьми дает речевой образец для сопряженного проговаривания в упражнениях для развития

голоса, ритмодекламациях, осуществляет показ табличек во время звучания музыки.

Один раз в неделю в каждой возрастной группе музыкальные занятия дополняются коррекционными занятиями по ритмике.

Следует отметить, что музыкальные занятия, в отличие от других художественных занятий, имеют свою специфику. Она заключается в том, что в каждом занятии обязательно объединяются несколько

119

разных видов музыкальной деятельности, например слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения.

Структура музыкального занятия зависит от содержания музыкального материала. Она должна быть вариативной, т. е. меняться в зависимости от видов музыкальной деятельности, от постановки тех или иных учебных задач.

При построении музыкальных занятий следует:

учитывать умственные, физические, эмоциональные нагрузки детей;

устанавливать преемственность в развитии музыкальных способностей в процессе усвоения музыкального репертуара и формирования необходимых знаний, умений и навыков;

обеспечивать взаимосвязь и логическую последовательность всех видов музыкальной деятельности;

учитывать возрастные особенности детей и специфику имеющихся отклонений в их развитии;

обеспечивать соответствие учебным и воспитательным задачам музыкального развития.

Эффективность структуры музыкального занятия зависит от:

содержания учебного материала;

учебных целей и задач;

методов и приемов обучения;

возрастных и индивидуальных особенностей детей;

профессиональных качеств педагога, его умения контактировать с детьми, его владения технологией музыкального развития ребенка с проблемами.

В зависимости от структуры и содержания музыкальные занятия делятся на традиционные (или типовые), доминантные, тематические и комплексные.

Рассмотрим более подробно выделенные типы занятий.

**Традиционные**, или как их еще называют **типовые**, музыкальные **занятия** являются наиболее распространенными в практике дошкольных учреждений. В их структуру входят почти все виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмическая деятельность, игра на детских музыкальных инструментах), последовательность которых может быть различна.

При умелой организации таких занятий педагог, экономно используя отведенное время, дает детям необходимые знания о музыке, приобщает их к разным видам музыкальной деятельности, осуществляя индивидуально-дифференцированный подход в обучении и реализации программных задач. Проведение традиционных занятий обеспечивает систематичность и последовательность усвоения учебного материала, постепенное усвоение определенных умений и навыков.

**Доминантные занятия** — это занятия, в структуре которых доминирует, преобладает какой-

либо из видов музыкальной деятельности.

120

Используется этот тип занятий для преодоления отставания детей в определенном виде музыкальной деятельности. В этом случае другие виды музыкальной деятельности являются вспомогательными. В связи с этим принято выделять несколько вариантов структуры доминантного занятия:

занятие с доминированием восприятия-слушания музыки;

занятие, в структуре которого доминирует певческая деятельность;

занятие с доминированием музыкально-ритмической деятельности;

занятие, в структуре которого преобладает игра на детских музыкальных инструментах.

Данный тип занятия может использоваться педагогом, если, например, дети определенной возрастной группы отстают в развитии певческой деятельности или затрудняются в освоении музыкально-ритмических движений и т. д.

Учитывая степень и характер затруднений детей, педагог заранее продумывает структуру доминантного занятия, в котором целенаправленно применяет соответствующие методы и приемы обучения, активизирующие самостоятельные действия детей в конкретном виде музыкальной деятельности, тем самым преодолевая отставание.

Как уже упоминалось выше, доминантное занятие кроме основного вида музыкальной деятельности может включать ее другие виды как вспомогательные. Например, в занятии, где преобладает певческая деятельность, детям может быть предложено задание по драматизации знакомой песни, могут также использоваться детские музыкальные инструменты (бубен, треугольник, барабан, металлофон и др.) для исполнения ритмического рисунка знакомых попевок и т. д.

В процессе занятий с помощью доминирующего вида деятельности могут решаться задачи, тесно связанные с другими видами музыкальной деятельности. Этот тип занятий позволяет осуществлять учебный процесс целенаправленно, выделяя более узкую педагогическую задачу.

Так, при необходимости в процессе одного доминантного занятия педагог может акцентировать внимание детей на восприятии музыки, различении ее характера, жанровых особенностей, на другом — на овладение певческими навыками, привлекая и в том и в другом случае иные виды музыкальной деятельности.

Отличительной чертой **тематических занятий** является то, что здесь музыкальный материал по всем видам музыкальной деятельности объединен единой темой. Это дает возможность сконцентрировать внимание детей на одной теме в процессе всего занятия. При этом активность детей значительно повышается. Смена видов деятельности способствует более быстрой ориентировке

121

детей в определении характера музыки, в восприятии ее содержания и средств музыкальной выразительности, что показано Е. Ф. Корой.

Такие занятия хорошо запоминаются детям, привлекая их внимание к музыке и к окружающему миру. Структура тематических занятий должна быть гибкой. Она зависит от выбранной темы, музыкального репертуара, возраста детей.

В процессе тематического занятия может использоваться вспомогательный художественный материал — произведения устного народного творчества (загадки, потешки, считалки, игры-забавы и др.), предметы изобразительного творчества (рисунки, картины, репродукции и др.),

т. е. все, что может способствовать раскрытию основной темы и сделать занятие более ярким, красочным.

Тематика занятия может быть различной. В зависимости от этого их можно подразделить на тематические, в которых тема связана с предметами и явлениями окружающей действительности («Золотая осень», «Подснежники» и др.), бытом, традициями («Любимые игрушки», «Праздник города»); и на музыкально-тематические, где тема непосредственно связана с особенностями музыки — жанрами, формой, средствами выразительности и т. д. («Музыкальные загадки», «Песня — танец — марш», «Познакомимся с народными музыкальными инструментами»).

**Комплексные занятия** — это занятия, в процессе которых обучающие и воспитательные задачи реализуются средствами сразу нескольких видов художественной деятельности (музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, театрализованной). Такие занятия помогают реализовать идею комплексного подхода к музыкальному воспитанию детей, идею синтеза искусств.

Форма организации таких занятий необычна. Она позволяет создавать положительный эмоциональный фон, атмосферу радости, сотворчества. Дети чувствуют себя на таких занятиях более раскованными, раскрепощенными. Педагог помогает детям реализовать их творческие возможности, стимулирует их активность, самостоятельность детей, участвует в совместной деятельности с ними.

В комплексных занятиях учебные задания и художественный материал объединяются общей темой. В этом комплексные занятия схожи с тематическими. Но, в отличие от тематических, тема в них раскрывается средствами разных видов искусства. Все виды художественной деятельности в таком занятии объединены единым художественным образом. Это позволяет детям постепенно осознать, что один и тот же образ или явление можно выразить разными художественными средствами. Например, образ весны можно почувствовать и в музыке П. Чайковского, и в стихах С. Есенина, и в картинах И. Саврасова. Благодаря этому ребенок начинает

122

более осознанно воспринимать художественные произведения, учиться их сопоставлять, выделяя в них различие и сходство, обращая внимание на наиболее яркие средства выразительности, присущие разным видам искусства.

Тематика комплексных занятий также может быть разнообразной. Например, связанной с образами природы («Зимушка-зима», «Встречаем птиц»), с народными и общественными традициями, праздниками («Осенины», «Проводы Масленицы», «Ярмарка», «Самая любимая» — тема, посвященная женскому дню 8 Марта и др.), с общественными явлениями («Умелые руки», «Строим дом», «Космонавты»).

Наряду с общей темой, нацеленной на ознакомление с окружающим, в комплексном занятии может ставиться и более конкретная задача, связанная непосредственно с особенностями разных видов искусств. Например, может стоять задача ознакомления детей с такими понятиями, как «ритм», «жанр», «композиция» и др.

Так, тема «Ритм» может быть отражена в музыкально-ритмической деятельности и в игре на инструментах, в восприятии и выразительном чтении стихов, в изобразительной деятельности, в передаче определенного ритма в расположении деталей узора в рисунке и т. д.

На комплексных занятиях дети исполняют хорошо знакомый художественный материал — поют, танцуют, играют в музыкальные игры, а также рисуют, лепят, вспоминают и читают знакомые стихи, загадки, считалки, участвуют в драматизациях и т. д.

В комплексном занятии может использоваться и новый, незнакомый детям материал, который

исполняется взрослыми или заранее подготовленным ребенком. Это вносит в занятие элемент неожиданности и вызывает у детей неподдельный интерес. Комплексное занятие не должно напоминать развлечение и обязательно должно включать элементы обучения, но в основном на этапе закрепления материала.

Комплексные занятия непросты по своей организации. В их подготовке и проведении принимают участие музыкальный руководитель и один из воспитателей группы. В день проведения комплексного занятия в данной возрастной группе снимается одно из занятий художественного цикла.

Комплексное занятие длится почти столько же, сколько и обычное (в зависимости от возраста детей), с незначительным увеличением времени на 5—7 мин.

Перед комплексным занятием обычно проводится подготовительная работа: выбирается тема, ставятся учебные и воспитательные задачи, определяется основной и дополнительный художественный материал, который может использоваться в процессе занятия, подготавливаются соответствующие пособия, атрибуты.

123

Иногда возникает необходимость заранее подготовить материалы для изобразительной деятельности детей, поскольку она требует гораздо больше времени по сравнению с другими видами художественной деятельности. Поэтому воспитатели могут подготовить, например, панно, на котором будут рисовать дети (тонировать его, изобразить отдельные элементы, детали, которые самим детям сделать сложно), вырезать из цветной бумаги формы, из которых дети будут составлять узоры в виде аппликации. На одном из занятий по лепке можно, например, предложить детям слепить из глины игрушки, которые на самом комплексном занятии дети будут расписывать красками.

Одной из важных особенностей комплексного занятия является то, что в процессе его обязательно соблюдается личностно-ориентированный подход к детям. Известно, что уровень развития детей в группе разный. У каждого ребенка свои индивидуальные особенности, связанные с его личностным развитием, с теми нарушениями, которые у него имеются. Поэтому педагоги заранее должны продумать разные варианты одного и того же учебного задания, имеющие разную степень сложности, с тем чтобы выполнение его было доступно всем детям.

При планировании и организации комплексных занятий важно продумать и то, в каком помещении будет проводиться занятие (в зале, в групповой комнате) и как при этом должно быть оборудовано это помещение (где и как расположить столы или мольберты для рисования, разместить художественные материалы, пособия, музыкальные инструменты и т. д.).

Во время комплексных занятий повышается активность детей, поскольку им обеспечивается свобода выбора действий, средств реализации поставленной задачи. Раскрепощаются даже самые застенчивые дети. Все дети чувствуют себя в равной мере причастными ко всему, что происходит на занятии. Часть заданий выполняется коллективно, все дети видят результат совместного труда и радуются ему. В процессе комплексного занятия царит творческая атмосфера, устанавливаются очень доверительные партнерские и дружеские отношения между детьми и педагогами.

Под воздействием художественных образов у детей возникают сильные эмоции. Это позволяет воспитывать у них эстетические чувства, способность сопереживания. Логическая последовательность разных видов художественной деятельности делает занятия динамичными, увлекательными не только для старших, но и для младших дошкольников.

Данный тип занятий является своеобразной учетно-контрольной формой работы с детьми, позволяющей выявить уровень развития художественных способностей, индивидуальные



интересы и потребности детей, уровень владения разнообразными способами художественной деятельности. Поэтому такие занятия рекомендуется

124

проводить в конце квартала, подводя итоги проведенной работы за определенный период.

Таким образом, у комплексного занятия очень много достоинств. Однако, выстраивая всю систему работы по музыкально-эстетическому воспитанию в ДОО компенсирующего вида, необходимо учитывать целесообразность применения всех видов и типов музыкальных занятий. Только в этом случае процесс музыкального воспитания будет более гибким и эффективным.

В условиях использования вариативных форм занятий дети достигают значительно лучших результатов. Применение системы музыкальных занятий, различных по структуре, дает возможность более гибко строить учебный процесс, учитывая уровень развития детей, степень освоения ими программного материала, осуществлять личностно-ориентированный подход к каждому ребенку в соответствии с особенностями существующих у него нарушений. Все это позволяет преодолеть излишнюю заорганизованность в построении занятий и помогает педагогам творчески относиться к своей работе.

Планирование музыкальных занятий

Успех проведения музыкальных занятий во многом зависит от их умелого планирования. Планирование, считает Н. А. Ветлугина, можно рассматривать как один из способов управления работой по музыкальному воспитанию детей. Оно позволяет: намечать учебные и воспитательные задачи музыкального развития ребенка с учетом возраста детей и с учетом основных направлений коррекционно-педагогической работы; применять соответствующую структуру занятий; продумывать их содержание; устанавливать взаимосвязи между видами музыкальной деятельности в процессе занятия; учитывать последовательность в усвоении музыкального репертуара необходимых знаний, умений, навыков; выбирать наиболее эффективные методы и приемы музыкального развития; оценивать полученные в ходе занятий результаты.

Музыкальные занятия удобнее намечать в календарном плане, который составляется на 1—2 недели. В таком плане представляются: примерная структура занятий, задачи музыкально-коррекционного развития, музыкальный репертуар, методические приемы, перечень необходимого оборудования. Здесь же могут быть поставлены задачи, связанные с осуществлением индивидуальной работы с конкретными детьми, а также проведение учетно-контрольных заданий. После каждого занятия его результаты фиксируются либо в отдельной тетради, либо в календарном плане в специально отведенном для этого месте.

План проведения музыкальных занятий обязательно обсуждается с воспитателями и дефектологом для того, чтобы намечать и

125

решать коррекционные задачи средствами музыкального воспитания, а также для того, чтобы в процессе проведения музыкальных занятий эти специалисты могли оказывать музыкальному руководителю необходимую помощь.

Роль педагога в процессе проведения музыкальных занятий

В специальном образовательном учреждении в реализации задач музыкального развития детей с проблемами в процессе музыкальных занятий активное участие принимают музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатели. Каждый из них выполняет свои функции.

Музыкальному руководителю принадлежит ведущая роль в планировании, организации и

проведении музыкальных занятий. Успех коррекционно-развивающего обучения детей во многом зависит от его квалификации как музыканта, от его профессионализма, хорошего знания особенностей развития детей с проблемами и владения технологией музыкального обучения и воспитания таких детей. Он должен создавать на занятиях творческую атмосферу, в которой детям было бы комфортно, в которой они могли бы реализовать свои возможности. Музыкальный руководитель является для детей образцом при выполнении разнообразных музыкальных действий во время музыкального занятия, поэтому личный пример педагога, стиль общения с детьми и со взрослыми, желание увлечь детей музыкой, грамотная, выразительная речь, доброжелательность, стремление оказать необходимую помощь очень важны.

Музыкальный руководитель обязан планировать проведение музыкальных занятий. С этой целью он заранее подбирает музыкальный материал, соответствующий задачам музыкального воспитания и требованиям типовой программы, и продумывает методику его преподнесения детям. При этом следует обратить внимание на качество и доступность исполнения музыкальных произведений. Чтобы привить любовь детей к музыке, педагог сам должен проявлять эмоциональность и заинтересованное отношение к тому, что исполняет.

Планируя занятия, музыкальный руководитель определяет их структуру, задачи и содержание, методы и методические приемы, которые будут эффективными в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, готовит необходимое оборудование (дидактические пособия, музыкальные инструменты, атрибуты, элементы костюмов для музыкальных игр, драматизации и др.).

В процессе музыкальных занятий он должен осуществлять личностно-ориентированный подход к детям, учитывая индивидуальные

126

особенности каждого ребенка, степень доступности материала, его усвоения.

Важной функцией музыкального руководителя является учет музыкального развития детей. С этой целью он периодически проводит диагностику уровня их музыкального развития, что позволяет следить за продвижением детей, их успехами и, наоборот, задержками в развитии и намечать дальнейшую перспективу в работе.

Музыкальный руководитель активизирует действия детей, оказывает необходимую помощь, подбадривает замкнутых, неуверенных в себе детей. На своем примере и на примере действий сверстников показывает, как следует выполнить то или иное задание. Своим поведением, умением общаться с детьми он создает на занятиях положительный эмоциональный фон, что помогает детям с особыми образовательными потребностями реализовать свои потребности в общении с музыкой, желание попробовать себя в разнообразных видах музыкальной деятельности, проявить самостоятельность и творчество. Все это позволяет постепенно формировать у детей музыкальные способности, навыки музыкальной деятельности, содействовать социальной адаптации детей.

В своей работе музыкальный руководитель опирается на помощь воспитателей и дефектолога. Вместе с ними он определяет те коррекционные задачи, которые необходимо решить в процессе музыкальных занятий. Дефектолог предоставляет музыкальному руководителю и воспитателям результаты диагностического обследования познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер каждого ребенка, что дает возможность учитывать эти особенности при проведении занятий и планировать их, четко видя перед собой перспективу.

Воспитатель также помогает планировать и проводить музыкальные занятия: совместно с детьми участвует во всех видах музыкальной деятельности, помогает детям овладевать движениями под музыку, приемами игры на детских музыкальных инструментах, раздает

атрибуты для музыкально-ритмических упражнений, игр, танцев, организует детей для выполнения заданий. Заранее подготовленный воспитатель может дать образец исполнения движения или игры на музыкальном инструменте.

Воспитатель хорошо знает детей группы и может помочь музыкальному руководителю дополнительной информацией о каждом из детей в целях более эффективной коррекционно-направленной работы.

Воспитатель оказывает помощь музыкальному руководителю в проведении диагностического обследования детей с целью выявления уровня их музыкального развития.

Все педагоги ДОО компенсирующего вида должны работать в тесной взаимосвязи, хорошо осознавая, что от их совместной работы,

127

взаимопомощи, взаимопонимания во многом зависит успешность коррекционно-педагогического процесса, осуществляемого средствами музыкального воспитания детей.

Глава 2

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ ВНЕ ЗАНЯТИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Помимо специальных занятий, связанных с художественной деятельностью детей (музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, театрализованной), воспитатель организует музыкальную деятельность вне занятий. В коррекционно-педагогическом процессе в группе он использует музыку, художественное слово в различных игровых и режимных процессах, тем самым наполняя быт ребенка впечатлениями, вызывающими эмоциональное отношение к окружающему. Он закрепляет навыки детей в музыкальной деятельности, сформированные на занятиях, учит их применять в разные моменты жизни в игре (спеть колыбельную песенку кукле), на досуге (исполнить знакомый хоровод на дне рождения одного из детей в группе).

**Музыкальная деятельность детей вне занятий** — это особая форма музыкального воспитания, которая обеспечивает решение коррекционно-развивающих задач в процессе общения воспитателя и детей в условиях музыкально-игровой, театрализованной деятельности, в часы досуга, прогулки. В процессе организации этой формы музыкальной деятельности решаются различные *задачи*:

обогащение музыкально-художественного опыта, впечатлений детей путем организации в свободное время музыкально-игровой и театрализованной деятельности;

активизация потенциальных возможностей детей, обеспечение развития эмоционально-художественных, нравственно-эстетических, коммуникативно-рефлексивных основ личности средствами музыкальной деятельности;

формирование умения использовать навыки в пении, движениях под музыку, игру на инструментах в свободной игровой, театрализованной, досуговой деятельности, развитие элементарных творческих проявлений детей;

осуществление средствами музыки и театра профилактики и коррекции имеющихся отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой, моторной и личностной сфер в процессе свободного общения воспитателя и детей в группе.

128

Содержательная и организационная сторона музыкальной деятельности вне занятий предполагает *два направления*:

музыкально-игровое;

музыкально-театрализованное.

Музыкально-игровая деятельность вне занятий

Коррекционно-направленная музыкально-игровая деятельность детей с проблемами, организованная воспитателем с детьми вне занятий, включает в себя музыкально-дидактические игры, игры с пением, включение песен в сюжетную игру, игры со словом.

Музыкально-дидактические игры

Музыкально-дидактические игры являются важным средством сенсорного развития, в частности развития у детей слуховых ощущений. Они обогащают детей новыми впечатлениями, развивают у них инициативу, способность к восприятию и различению основных свойств музыкального вкуса. Дидактические игры дают ребенку с проблемами дополнительную возможность для музыкального развития. Они учат его различать и запоминать музыкальные звуки по тембру, высоте, направлению, силе, длительности. Как любая игра, музыкально-дидактическая включает в себя дидактическую задачу и игровые действия, которые помогают ребенку в интересной для него форме услышать, сравнить, различить некоторые свойства музыкальных звуков, чем способствуют развитию мыслительных операций.

Коррекционная работа по дифференциации музыкально-слуховых ощущений средствами музыкально-дидактических игр у детей с различными проблемами имеет особенности. Они обусловлены и характером имеющегося нарушения, и коррекционными задачами, и сенсорным опытом ребенка. Развитие музыкально-слуховых ощущений и способности различать звуки по высоте, тембру, динамике, направлению длительности у детей с разными проблемами строится на слухозрительной, слуходвигательной основе. Дошкольники с различными проблемами учатся различать звуки по тембру звучания разных инструментов (металлофон, колокольчик, барабан, цитра и др.) в играх «Узнай инструмент», «Угадай, на чем играю».

*Дети с нарушением слуха, умственной отсталостью, задержкой психического развития* определяют звучание различных инструментов сначала на слухозрительной основе, а потом только на слух. В первом случае дети видят музыкальные инструменты, слушают их звучание и находят на карточках, где изображены эти инструменты. Во втором случае в игре музыкальные игрушки ставятся за ширму и ребенок только по звуку определяет инструмент.

129

Первой звучащей игрушкой может быть барабан, так как восприятие его звучания доступно всем детям, затем к нему подключаются бубен, гармошка, дудка и металлофон.

Игры, проводимые с *детьми с нарушением зрения*, могут строиться на поиске источника звука различных инструментов. А после того как ребенок правильно определил его, ему предлагают поиграть с этой звучащей игрушкой.

Определение звуков по высоте может проводиться в играх в процессе восприятия музыки («Где мои детки?», «Птичка и птенчики») или пения («Качели»). Так, у *дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью* формирование способности различать звуки по высоте, силе, длительности, направлению дает лучшие результаты, если оно строится на зрительной опоре. В игре «Птичка и птенчики» после прослушивания высоких и низких звуков малыши поднимают плоскую модель «мамы птички» — на низкие звуки, а «птенчиков» — на высокие звуки. А *дети с нарушением зрения* в такой игре могут поднимать на высокие звуки руки вверх, а на низкие опускать вниз.

Старшие дошкольники в игровой форме учатся различать направление движения звуков

вверх или вниз. Движение маленькой куколки по лесенке вверх или вниз в зависимости от направления звуков (исполняемых на фортепиано или металлофоне) в игре «Лесенка» помогает детям определить движение мелодии и сопоставить его с конкретным движением куклы.

Различение звуков по силе лучше усваивается с помощью известных игр типа «Горячо — холодно», когда звуки бубна усиливаются или становятся тише в зависимости от приближения или удаления ребенка от спрятанного предмета, который надо найти.

Чувство ритма у детей с различными проблемами можно развивать различными играми («Музыкальное эхо»), в которых воспитатель задает простой ритмический рисунок, а дети повторяют его в хлопках, шагах, исполняя на бубне, барабанах, ложках. В игре «Сложи песенку» дети определяют короткие и длинные звуки, затем воспроизводят ритмический рисунок: на слог *ле-ле* — длинные звуки, а на слог *ли* — короткие звуки, затем моделируют на фланелеграфе узкими и широкими карточками длинные и короткие звуки в соответствии с их расположением в мелодии.

Разнообразными могут быть и игры на различение характера музыки. В игре «Что делает кукла?» дети движениями с куклой могут передавать характер музыки (под веселую музыку танцевать с куклой, под спокойную — укачивать ее на руках). В музыкально-дидактических играх могут широко использоваться различные пособия типа «Лото», «Музыкальный телефон» и др. Они дают возможность воспитателю на игровой зрительно-слуховой основе организовать музыкально-игровую деятельность дошкольников с разными проблемами. Результативность коррекционной работы

130

средствами музыкально-дидактической игры определяется и активностью в ней педагога. Руководя игрой, педагог следит, чтобы дети соблюдали ее правила, помогает точно выполнять задание, связанное с ее содержанием. Музыкально-дидактические игры проводятся в разном по численности составе детей (со всей группой, с подгруппой, индивидуально). При объединении детей учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, их совместимость друг с другом. Атмосфера доброжелательности, взаимопомощи ребенку в процессе игры увеличивает ее коррекционное воздействие.

Музыка, песня в сюжетной игре

Музыка может использоваться в свободной игровой деятельности в двух вариантах: в виде музыкальной иллюстрации в игре; когда сама музыкальная деятельность выступает основным содержанием игры (если игра основывается на музыкальной тематике, например игра в музыкальное занятие, в праздник, в концерт). В первом случае воспитатель может включить в игру с детьми знакомые им песни. Так, в игру в «Путешествие на самолете (поезде)» можно включить песню о самолете (поезде), а в игре в «дочки-матери», укачивая с ребенком куклу, спеть вместе с ним колыбельную песенку. Разыгрывая с детьми «день рождения куклы», предложить им поплясать под собственное исполнение знакомой веселой песенки. Песни придают выразительность, ритмичность движениям, позволяют показать чувства и настроение, возникающее в ходе игры. Во втором случае, играя в «музыкальное занятие», «концерт», воспитатель может активизировать исполнение детьми знакомых песен, танцев, хороводов.

Игры с пением, со словом

Этот вид музыкальной деятельности широко используется при организации воспитателем музыкальной деятельности детей с проблемами вне занятий. Эмоциональное пение педагога и детей сопровождает их жизнь в группе. Летом, весной и осенью в теплое время года взрослый организует хороводы с детьми на прогулке, а в холодное время устраивает с ними игры под пение в группе. Иногда такое исполнение приобретает характер инсценирования

содержания песни по ролям. В играх под пение «Теремок», «Как у наших у ворот» дети могут передавать образы героев. А в играх с пением и движениями «Каравай», «Хороводная огородная» заводят вместе с педагогом хоровод. Чтобы научить детей передавать движениями образы песни, воспитатель напоминает, как летают птички, которых они видели на прогулке, описывает словами движение или показывает его. Следует требовать от детей не точности

131

повторения показанных взрослыми движений, а активизировать и поощрять самостоятельные проявления ребенка с проблемами в передаче характера образа героя песни. Игры с пением проводятся в разные возрастные периоды. В младшем и среднем больше игр хороводного характера или игр-плясок с предметами (платочками, шариками, погремушками) под пение взрослого, а в старшем — преобладают игры под пение взрослого и детей с элементами инсценировки и хороводные.

Такой вид музыкальной деятельности *детям с нарушением слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью* помогает устанавливать вокально-двигательную координацию, согласовывать пение и движение, ориентироваться в пространстве. Воспитатель в играх под пение использует репертуар, который легко разучивается детьми, не вызывает сложностей в передаче движений и текста, помогает формировать чувство коллективизма, атмосферу сотрудничества.

Театрализованно-игровая деятельность

Помимо музыкальных занятий в группе воспитатель организует и театрализованно-игровую деятельность. Она занимает особое место среди видов художественной деятельности дошкольников. Гармоничное сочетание разных видов искусства в театрализованной игре позволяет решать задачу художественного развития и формирования творческой активности ребенка.

Своеобразие театрализованно-игровой деятельности проявляется в том, что она сочетает в себе как зачатки ролевой игры, так и элементы театрального искусства. Исследователи, изучавшие театрализованно-игровую деятельность нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с проблемами (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Д. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Е. А. Медведева), указывают на важность ее как для развития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, так и для развития творчества. Практика работы с дошкольниками с разными проблемами показывает, что использование театрализованно-игровой деятельности в разнообразных ее формах дает положительные результаты в коррекции познавательной, двигательной, эмоциональной сфер.

**Театрализованно-игровая деятельность** — понятие, которое включает в себя разные виды театрализованных игр, организуемых детьми совместно со взрослым или самостоятельно. Они подразделяются на:

*режиссерские*, в которых взрослый или ребенок создает сцены, ведет театрализованное действие и изображает всех персонажей, используя в качестве изобразительных средств интонацию и мимику. Этот вид игр включает в себя как настольно-театрализованные

132

(театр игрушек, театр на катушке, плоскостной), так и стендовые (стенд-книжка, фланелеграф);

*образно-ролевые*, которые делятся на игры с куклами (пальчиковый театр, би-ба-бо) и игры, в которых дети передают роли без кукол.

Театрализованные игры сохраняют все типичные признаки ролевых игр: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. Тем не

менее, в отличие от сюжетно-ролевых игр, театрализованные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию или литературному сюжету (сказок, стихов, рассказов). Вследствие того что в театрализованных играх готовый сюжет как бы «ведет за собой действие игры», они рассматриваются и используются в обучении дошкольников с проблемами в развитии в качестве пропедевтического этапа в становлении сюжетно-ролевой игры, где детям необходимо создавать собственный замысел, воображаемую ситуацию на основе своего опыта и представлений об окружающем.

Технология формирования театрализованно-игровой деятельности дошкольников при различных вариантах нарушений развития имеет особенности. Однако в любом случае она предполагает этапность, что является организационным стержнем данного вида художественной деятельности. При этом на каждом этапе ставятся задачи, решение которых обеспечивается в творческом общении ребенка с проблемами со взрослым и сверстниками.

*Первый этап* направлен на формирование положительного мотивационно-потребностного компонента и интереса к театрализованной деятельности. В этот период важно обеспечить условия, способствующие проявлению желания детей с проблемами участвовать в ее различных театрализованно-игровых формах:

материальные условия (демонстрационный стол, другое оборудование, игрушки, фланелеграф, костюмы и декорации);

первоначальная ориентировка ребенка в новой для него деятельности, связанной с перевоплощением в другой образ;

расширение круга представлений о театре, обогащение его опыта новыми впечатлениями.

Работа на этом этапе начинается с «погружения» ребенка в мир театра сначала в условиях детского сада (настольный театр, фланелеграф, кукольный театр би-ба-бо), затем продолжается совместно с воспитателем, родителями в процессе посещения детских спектаклей в театре (кукольном, драматическом, музыкальном). Впечатления детей закрепляются в тематических беседах и занятиях по рисованию на различные темы, например, «Что такое театр?», «Что я видел в театре?».

*Второй этап* работы направлен на обогащение эмоционально-чувственного, художественного опыта, совершенствование восприятия,

133

представлений, развитие образного видения. На данном этапе важно расширить кругозор детей за счет увеличения объема информации, обеспечить понимание и усвоение содержания сюжетов сказок, действий персонажей, формирование представлений детей о композиционном построении театрализованного действия.

Реализация этих задач в работе со старшими дошкольниками с разными проблемами в развитии обеспечивается использованием знакомых народных и авторских сказок, а также разнообразных игровых заданий.

Например, для **дошкольников с нарушением слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью** можно предложить задание «Угадай, кто это?». Ребенок с нарушением слуха может узнать героя сказки, подобрать соответствующие картинку и табличку со словом; ребенок с задержкой психического развития и умственной отсталостью — вербально передает образ знакомого персонажа по предложенной картинке с изображением детали костюма героя знакомой сказки. В таком игровом задании, как «Сложи иллюстрацию сказки из разрезных картинок», ребенку предлагается составить иллюстрацию сказки из разрезанных ее частей.

А для **детей с нарушением зрения** могут использоваться такие задания, как «Узнай эпизод сказки», в которых ребенок вербально описывает фрагмент сказки по опорным словам.

Другой пример — задание «Узнай и опиши по музыкальному фрагменту образ или эпизод сказки». В этом случае ребенку предлагается узнать музыкальную тему определенного персонажа из сказки с музыкальными иллюстрациями, с которой ребенок знакомился на предыдущих занятиях.

Чтобы дети с проблемами могли изобразить сюжет или образ воспринятой сказки, они должны владеть техникой внешнего воплощения образа, средствами интонационно-пластической выразительности.

*Третий этап* — это формирование театрализованно-игровой деятельности, поэтому он направлен на овладение в доступной детям форме элементами техники и средствами интонационно-пластической выразительности передачи образов и сюжета. На данном этапе старшие дошкольники с проблемами в доступной для них форме приобщаются к «сценическому» воплощению образа в театрализованных, образно-ролевых играх, а также знакомятся с традиционными способами организации сюжета и структурой сказок, закономерностями появления и движения персонажей в театрализованном действии в режиссерских играх. Этому способствует серия заданий «Если бы я был режиссером», «Если бы я был актером», которые включают в себя специальные упражнения, направленные на овладение детьми с проблемами техникой воплощения образа и сюжета. В процессе овладения средствами

134

выразительности дети подводятся к возможности внешнего отражения образов в театрализованных ролевых играх.

В серии «Если бы я был актером» обучение может осуществляться с помощью разных приемов: посредством подражания действиям взрослого; путем передачи внешних признаков поведения персонажа и типичных особенностей его характера после словесного описания; посредством самостоятельной импровизации образа ребенком.

**Кукольный театр.** Важное место в развитии театрализованной деятельности дошкольников с проблемами занимает кукольный театр и его различные виды: би-ба-бо на ширме, театр игрушки (мягкой, деревянной, пластмассовой) на столе. В качестве подготовительного этапа в обучении детей действиям с куклами на ширме используются различные пантомимические игры с руками и передача условных образов различных персонажей при инсценировании сюжета: «зайчиков» (подняты вверх два пальчика), «гусей» (все пальчики соединены). Детям нравится сопровождать чтение стихов действиями рук («Расскажи стихи руками»). Обучение кукловодению осуществляется педагогом параллельно с работой над техникой речи детей (логическими ударениями, интонацией и т. д.). В игровых заданиях с куклами лучше отрабатывается интонационная выразительность образа, поскольку ребенок сосредоточен только на действии руки и голоса, а не всего тела.

**Игры-драматизации.** Это вид театрализованно-игровой деятельности, в котором дети, разыгрывая сюжет знакомых сказок, рассказов, учатся передавать образы персонажей, их характерные особенности в вербальной и невербальной формах. К воспроизведению образов персонажей в играх-драматизациях дошкольники с проблемами подводятся постепенно: сначала формируется умение интонационно передавать образ, затем дети овладевают пластической выразительностью и только после этого могут создавать целостный образ персонажа.

В игровой серии «Если бы я был режиссером» у детей формируются навыки совместных действий с педагогом по организации режиссерских игр на столе, фланелеграфе, на ширме. В процессе обучения дети овладевают способами организации и передачи сюжета знакомой сказки, приемами троекратного повторения эпизодов, цепного построения композиции, появления персонажей, интонационной выразительности в передаче образа. Дети учатся разумно использовать пространство мини-сцены или экрана при показе сюжета. В



формировании театрализованно-игровой деятельности детей важное место занимает изготовление совместно с педагогом кукол и декораций для детского театра: для настольного (кукол из коробочек, цилиндров, конусов, пластмассовых бутылок и платков и т. д.), для ширмы (кукол на палочках, ложках и др.). Дети с радостью участвуют в подготовке костюмов

135

и декораций перед спектаклем (приклеивают детали из бумаги, ткани, тесьмы, ниток), придавая образам выразительность.

Изучение театрализованной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития, нарушениями речи, умственной отсталостью показывает, что эта деятельность способствует развитию речи, знаково-символической функции мышления, внимания, памяти, воображения. Активизация творческих проявлений детей данной категории становится возможной, когда и в режиссерских, и в образно-ролевых играх нет жесткого привязывания к литературному сюжету, в игре допускаются импровизации в тексте и композиции в процессе сотворчества педагога и детей.

Для развития знаково-символической и творческой деятельности в режиссерских играх соблюдаются три важных условия в процессе обучения детей театрализованной деятельности: наличие у ребенка индивидуального пространства на столе, ширме, фланелеграфе; обеспечение мелким демонстрационным материалом (фигурки персонажей, элементы мелких декораций — елочки, деревья, домики, машинки, предметы-заместители — кубики, кружочки, полоски); руководство игрой взрослым, включающим ребенка в процесс сотворчества с установкой «придумай и покажи», предлагающим тему или вопросный план игры (например, по мотивам мультфильмов). После занятий творческие проявления детей могут наблюдаться в режиссерских и образно-ролевых играх в трех направлениях: как продуктивное (интерпретация заданного сюжета или сочинение собственного сюжета), исполнительское (речевое, двигательное-пластическое) и оформительское (создание декораций, костюмов) творчество.

Итогом работы по формированию театрализованно-игровой деятельности детей с проблемами может быть детский спектакль по сказке или «Театральный калейдоскоп», в котором дети выступают в различных сценках, этюдах, театрализованных играх. Для того чтобы ребенок мог почувствовать свою социальную значимость в этой деятельности, следует показывать различные ее формы зрителям (родителям, другим детям). Театрализованные представления по сказкам могут проводиться в различных вариантах: в форме «живого» исполнения; под фонограмму. В случае необходимости следует обеспечивать детям коррекционную поддержку, при трудностях в передаче и текста, и пластического образа можно использовать фонограмму. В этом случае ребенок меньше боится допустить ошибки в тексте роли и больше сосредоточивается на невербальной выразительности персонажа. Существенное значение для дошкольников с проблемами имеет участие не только в детском спектакле, но и в его подготовке.

Театрализованно-игровая деятельность обладает возможностями не только развития, но и коррекции познавательной, эмоционально-волевой

136

сфер ребенка, становления его личности. Участие в такой деятельности создает большие возможности для социальной адаптации детей данной категории и приобщения их к художественной культуре.

**В организации коррекционной направленности** музыкальной и театрализованной деятельности особая роль принадлежит воспитателю, использующему различные педагогические технологии, обеспечивающие положительную динамику в развитии таких детей.

*Компонентами* общения воспитателя с детьми вне занятий, помогающими успешно решать коррекционные задачи, являются:

определение педагогом цели общения;

установление лично-ориентированного контакта с каждым из воспитанников;

создание атмосферы увлеченности, в то же время выдержка, терпение и доброжелательность;

формирование чувства единения в общении;

демонстрация расположенности педагога к ребенку;

показ целей совместной деятельности;

проявление интереса к успехам детей;

создание психологического фона радости через подчеркивание индивидуальной исключительности, снятие страхов, скованности в новой для ребенка деятельности, оказание разных видов помощи;

создание мотивационно-потребностной основы музыкальной и театрализованной деятельности;

использование различных вербальных и невербальных средств общения (мимики, пантомимики, интонации, мелодики).

Перечисленные компоненты модели общения взрослого с дошкольниками с проблемами в развитии вне занятий создают положительный фон для активизации музыкальной и театрализованной деятельности, условия для коррекционной работы. В такой работе важны индивидуальное общение с каждым ребенком, дифференцированный подход к детям в зависимости от их психологических особенностей и имеющегося опыта. Важным моментом коррекционно-направленной работы средствами музыки и театра вне занятий являются планомерность и систематичность обучения и общения педагога с детьми в этой деятельности.

Положительные результаты коррекционной работы усиливаются, если: взрослый дает оценку своей работе, контролирует речь, действия, поведение детей, определяет, кому из детей в данный момент необходимо уделить больше внимания, оказать коррекционную поддержку, кого активизировать и включить в работу, кого похвалить. Коррекционная работа и общение взрослого с детьми в процессе музыкальной и театрализованной деятельности вне занятий регулируются следующими правилами.

137

*Первое правило* — формирование чувства «Мы», организация коррекционно-направленного пространства в музыкальной и театрализованной деятельности, в которой каждый участник (воспитатель, ребенок) является полноправным членом. С одной стороны, дети объединены общими целями деятельности, здесь есть сотворчество, взаимодействие, с другой — нет вторжения в личное пространство ребенка. Оптимальная физическая дистанция в общении, воспринимаемая, как правило, бессознательно, благотворно влияет на самочувствие субъектов, взаимодействующих друг с другом.

*Второе правило* — демонстрация расположенности, которая проявляется в открытой, непринужденной улыбке ребенку, дружеской интонации, сдержанном, без раздражения диалоге с детьми, подбадривании в случае затруднений при выполнении заданий.

*Третье правило* — показ целей совместной деятельности, ориентация ребенка на процесс обучения для их достижения в музыкальной и театрализованно-игровой деятельности.

*Четвертое правило* — использование различных вариантов организации деятельности (сочетание групповой и индивидуальной форм).

Выполнение этих правил основывается на таком явлении, как «*психологическое заражение*». Дети в группе эмоционально влияют друг на друга. Часто деятельность одного становится толчком для начала такой же деятельности другого. Важно, чтобы эта деятельность была положительно ориентирована на развитие и коррекцию, поскольку в общей художественной деятельности каждый ребенок обретает дополнительный энергетический заряд и может проявить такую же активность, как его сверстники. С одной стороны, в качестве такого энергетического заряда выступает взрослый, а с другой — дети, которые справляются с заданием хорошо. Деятельность становится фактором развития ребенка в том случае, если она приносит ему удовлетворение, успех, а если она совершается по принуждению, то не способствует развитию ребенка. Именно поэтому важно в организации музыкально-игровой и театрализованной деятельности вне занятий создавать для детей с проблемами ситуацию успеха (субъективное чувство, особое состояние удовлетворенности итогами физического и психического напряжения исполнителя).

Ощущение успеха рождается, когда ребенок с проблемами преодолевает свой страх, свое неумение, застенчивость, робость, непонимание, затруднения, прикладывает усилие. Чтобы содействовать успеху дошкольников с разными проблемами в овладении навыками музыкально-игровой и театрализованной деятельности, необходимо определенное психологическое влияние взрослого. В первую очередь это снятие страха перед новой для ребенка

138

деятельностью, освобождение его от психологического зажима, порождаемого неуверенностью в себе. Особое значение имеет использование приема индивидуальной неповторимости, который стимулирует действия ребенка в любой деятельности, в том числе художественной. Этот прием помогает ребенку преодолеть боязнь неудач, проявить свои способности. Чтобы закрепить положительные результаты после выполнения игры, упражнения, важно дать ребенку педагогическую оценку результата его усилий. Чтобы обеспечить субъективное переживание успеха, педагог должен оценивать не достижения ребенка в музыкальной деятельности в целом, а выделять детали результата, оригинальность, необычность исполнения. Положительные результаты музыкальной и театрализованной деятельности вне занятий обеспечиваются использованием такого приема, как практическая организация успеха. Взрослый через интонацию, пластику, мимику передает свою веру в успех ребенка, тем самым побуждая его к действиям.

Ситуация успеха по отношению к ребенку с проблемами, безусловно, носит характер искусственный, создаваемый. Это происходит вследствие того, что педагог на некоторое время не замечает недостатков детей, отмечает только достоинства и лишь постепенно, в процессе коррекционной работы (когда ребенок поверит в свои силы), может осторожно указать на недостатки, помочь сначала вместе исправить их, а затем ребенок самостоятельно решает эту задачу. В этом случае искусственный налет успешности исчезает. Но сохраняется уверенность ребенка в своих силах, в его исключительности, которая является необходимым психологическим условием формирования навыков в разных видах деятельности, в том числе музыкальной и театрализованно-игровой.

Планирование коррекционно-направленной работы по музыкальному воспитанию вне занятий определяется как общими задачами коррекционной работы, так и задачами музыкального развития ребенка.

Глава 3

### ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Досуг — это свободное от работы время. С древности свободная деятельность

рассматривалась как высшее проявление человеческого духа, а досуг — как высшее благо. Досуг, по высказыванию

139

Аристотеля, включает в себе и удовольствие, и счастье, и блаженство. Он отмечал, что важно, чтобы граждане имели возможность не только заниматься делами, но и наслаждаться миром и пользоваться досугом, совершать все необходимое и полезное, а еще более того — прекрасное.

Досуг как социальное явление представляет собой досуговую деятельность в разнообразных ее проявлениях. Одной из форм активной досуговой деятельности выступает художественно-досуговая деятельность, ориентированная на овладение определенными культурно-духовными ценностями. Она служит основной предпосылкой для возникновения творчества.

Художественно-досуговая деятельность в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида существует в общем социокультурном пространстве и отражает социальную природу досуга.

Отечественная аксиология досуга исходит из того, что культура не только служит отдыху и развлечению, но является целью и средством развития личности, повышения ее социально-культурного, духовного уровня.

Своеобразие художественно-досуговой деятельности детей с проблемами в дошкольном образовательном учреждении выражается в ее коррекционно-направленном, планомерном и систематизированном характере, в нацеленности на развитие личности и ее социальную адаптацию.

Художественно-досуговая музыкальная деятельность для детей с проблемами — окно в мир музыки, поэзии, ярких зрелищ, игр, плясок. Эта деятельность детей в образовательном дошкольном учреждении основывается на определенных *принципах*.

*1. Принцип мотивированной направленности.* Досуговая активность или пассивность ребенка во многом определяется наличием или отсутствием интереса к художественно-музыкальной деятельности. Чем содержательнее, красочнее, эмоциональнее и доступнее ребенку музыкальная досуговая деятельность, тем больше она вызывает у него интерес.

*2. Принцип познавательно-просветительской направленности.* Ребенок живет и действует в условиях культуры, которая обогащает его личность. В процессе этого взаимодействия удовлетворяются познавательные потребности ребенка с проблемами, поскольку познание — это приобщение ребенка к культуре. Художественно-досуговая музыкальная деятельность должна соединить познание и развлечение, наполнив последнее содержанием и смыслом.

*3. Принцип воспитательной и коррекционно-развивающей направленности.* Детские праздники, развлечения являются прежде всего средством художественного воспитания. Комплексное воздействие разных видов искусства способствует формированию у дошкольников с проблемами эмоциональной отзывчивости, обогащает

140

художественный опыт ребенка, его представления об окружающем. Положительные эмоции, рождаемые праздником, содействуют зарождению новых потребностей, самореализации личности, углублению взаимоотношений ребенка с окружающей социальной средой. Художественно-досуговая, музыкальная деятельность рассматривается как своеобразный итог определенного периода воспитательной и коррекционной работы с детьми. В ней можно увидеть достижения ребенка в разных видах музыкальной деятельности (пении, движениях под музыку, игре на инструментах и др.). Участие ребенка в праздничном торжестве дает возможность ему самореализоваться и самовыразиться в художественной деятельности.

*4. Принцип эмоционально-коммуникативной направленности, совместной деятельности.*

Художественно-досуговая музыкальная деятельность объединяет детей и взрослых общностью переживаний, эмоциональным настроением, создает ощущение торжества. Красочное оформление помещения, музыка, детские костюмы — все это обеспечивает сильное незабываемое впечатление у ребенка с проблемами в развитии от участия в празднике. Совместные переживания при подготовке к художественно-досуговой деятельности сплачивают детей в дружный коллектив, вызывают чувство индивидуальной и коллективной ответственности, формируют ценностно-ориентационное единство группы, рождают традиции. Досуг, наполненный яркими впечатлениями и переживаниями, насыщенный положительными эмоциями, способствует сохранению и укреплению жизнеутверждающего настроения.

Формы проведения художественно-досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида могут быть различными: праздники, развлечения, досуги. Все они должны быть направлены на решение коррекционно-педагогических задач формирования личности ребенка с проблемами.

Государственные и народные календарные праздники

Многообразие праздников в дошкольном образовательном учении для детей с проблемами можно дифференцировать на несколько видов.

**Государственные праздники** в дошкольном образовательном учреждении помогают раскрыть значение общественно важных событий, приблизить детей с проблемами к пониманию идеи праздника и через активное участие приобщить к всенародному торжеству. Из всех праздников в дошкольном образовательном учреждении отмечаются доступные пониманию детей, из них можно выделить 8 Марта, Новый год, 23 февраля.

*8 Марта — Международный женский день.* Детям рассказывают, что этот праздник отмечается не только в нашей стране, но и в

141

других странах мира. Он посвящается не только мамам, бабушкам, но и всем женщинам — врачам, музыкантам, педагогам, ученым, водителям. На празднике дети их поздравляют и выражают свое уважение, дарят подарки, изготовленные своими руками, поют песни, читают стихи, танцуют.

*31 декабря — Новый год, праздник елки и зимы.* Это сказка для детей, которая уносит ребенка в мир фантазий, наполняет яркими красочными впечатлениями. Встреча с Дедом Морозом, Снегурочкой, сказочными персонажами на всю жизнь оставляет незабываемый след в памяти ребенка-дошкольника. Дети всегда ждут новогодних подарков, получив их из рук Деда Мороза, долго помнят об этом событии. Проводиться праздник может в разных формах. Это и традиционное построение праздника (хороводы, песни вокруг елки, сказка и игры до прихода Деда Мороза, пляски с Дедом Морозом, Снегурочкой, получение подарков в конце праздника). Праздник может строиться в форме новогоднего спектакля-представления, в ходе которого появляется Дед Мороз, а игры, хороводы, песни могут проходить в отдельном помещении до спектакля. Новогодний праздник может принимать форму веселого карнавала, которому предшествуют различные конкурсы костюмов, масок, выборы «королей и королев» карнавала.

*23 февраля — День защитников Отечества.* Взрослые объясняют детям, что наша армия — защитница нашей Родины — России. Армия хорошо вооружена. Она победила в войне с фашистами, в ходе которой наши воины совершили много подвигов. Воспитательное значение имеют и рассказы о героических действиях рядовых и офицеров в городе, селе, где растут и живут дети. Для всех людей их подвиги — пример доблести.

**Народные праздники** в детском саду имеют особое значение. Они по своей природе педагогичны, поскольку включают в общее праздничное действие и взрослых, и детей. Такие

праздники сохраняют традиции прошлого, уходящего в глубь веков, создают духовную атмосферу, оказывают положительное влияние на нравственное развитие детей с проблемами, на формирование их культуры. Обряды, совершаемые внутри традиционного народного праздника, всегда имеют смысловую нагрузку. В них человек либо помогал природе (солнцу, весне, лету), либо черпал у нее силу.

В настоящее время некоторые народные праздники получили статус государственных, например Рождество. В это время проводятся рождественские встречи, выступления артистов, другие культурно-досуговые мероприятия. В Рождественскую неделю, готовясь к встрече Нового года, взрослые покупают и дарят друг другу и детям подарки с самыми наилучшими пожеланиями. Города и поселки «одеваются» в яркие праздничные убранства.

142

Каждый регион или конкретное образовательное учреждение выбирают тот или иной народный праздник по собственному усмотрению, ориентируясь на национальный состав, традиции и возможности организаторов и участников праздника.

Подлинно детскими христианскими праздниками являются Сороки и Рождество, в которых дети со времени их исторического появления выступают активными участниками. Учитывая смысловую основу праздников, традиции их проведения, в работе с дошкольниками с проблемами можно рекомендовать такие народные праздники, как Рождество, Масленица, Сороки.

*Рождество* — зимний праздник, который начинается с 25 декабря (7 января) и продолжается до 8 января (19 января). Он посвящен рождению Иисуса Христа. Подготовка к празднику может начинаться с чтения детского варианта Библии. С детьми нужно вспомнить историю рождения Христа. Это позволит им понять значение праздника, узнать, какие явления сопровождали рождение маленького Христа, какие подарки ему принесли. Чтение может дополняться показом макета пещеры, где произошло это событие, в нем размещаются фигурки Иосифа, Марии, ясли с лежащим младенцем, овечки и три волхва, пришедшие поздравить и приветствовать Христа. На празднике Рождества всегда присутствует наряженная елка. В подготовку праздника входит и изготовление игрушек для ее украшения, оформление помещения группы, изготовление открыток, подарков (дети лепят солдатиков, лошадок, барышень, мишек, пряники и др.; упаковывают их в «сапожок»), украшенные коробочки) и т. д. К празднику разучиваются рождественские песни, готовятся кукольные сценки, вертепный спектакль (вертеп — это двухъярусный ящик для кукольных представлений, в котором разыгрывались сценки на библейские сюжеты). Обязательным условием организации торжества является составление сценария праздничной программы, в которую целесообразно включить небольшое театрализованное представление со сказочным сюжетом, концертом, игры возле елки. Частью праздника всегда было «гуляние и колядование».

Колядки — это песнопения, посвященные Рождеству Христову. В прошлом колядовать на Рождество ходили группами и дети, и взрослые, которые рядились в разные костюмы (животных, птиц, сказочных героев, бытовых персонажей). Костюмы для ряженых могут быть очень простыми и комбинироваться из широких распашных рубашек, полушубков и др., их дополняют маски персонажей. Колядующие (дети и взрослые) могут заходить в разные помещения образовательного учреждения, петь песни, прославлять его «хозяина» и малых детушек, высказывать пожелания. За колядование дети могут получать угощение. Кто-то из детей в этом театрализованном действии должен носить звезду, прикрепленную к палке. Она символизирует взошедшую на небе Вифлеемскую звезду.

143

Начало Рождества приходится на дни зимнего солнцеворота, с 25—26 декабря, когда начинает удлиняться световой день, «солнце на лето — зима на мороз». Все обряды,

проводимые в рамках праздника, должны также символизировать рождение новой жизни, выражающееся в появлении на свет Христа, начало нового календарного цикла. В играх, забавах, песнях дети и взрослые стараются «помочь» солнцу зарядиться жизненной энергией и затем своим теплом, весельем разбудить спящую природу. Программа рождественских каникул детей может быть наполнена катанием на санках, играми и развлечениями, конкурсами на воздухе, спортивными эстафетами.

*Масленица* завершает серию зимних праздников. Смысл праздника — помочь солнцу победить мороз и холод. Масленица проводится с детьми на воздухе, на территории участка образовательного учреждения. Перед праздником организуются беседы с детьми о временах года, о приближающейся весне, ее приметах, об обычае провожать зиму и встречать весну. Масленица отмечается в форме шумного гуляния с весенними заличками, играми, хороводами. Строятся снежные горки и крепости, устраивается катание на лошадях, балаганы с кукольными представлениями с Петрушкой. Главный атрибут праздника — блины как символ солнца, бесконечности жизни. Дети угощаются блинами и кличат весну, устраивают санный поезд. Заканчивается праздник сжиганием чучела Масленицы как символа уходящей зимы.

*Сороки* — праздник весны. «На Сороки зима кончается, весна начинается». Праздник приходится на день весеннего равноденствия 22 марта, когда на землю прилетают сорок пташек. Наши предки на Сороки пекли «жаворонки» — фигурки птицы с расправленными крыльями, вынося их на улицу и произнося залички, призывающие весну, угощали всех, кто оказался рядом, вкусной выпечкой. Перед праздником можно провести беседу о зимующих и перелетных птицах, вспомнить, какие птицы зимуют в городе и какие появляются с началом весны, обратить внимание детей на то, что птицам зимой голодно и им нужно помогать, делать кормушки и развешивать их во дворе. В ходе беседы ребенок узнает об образе жизни и особенностях поведения птиц. Можно рассказать легенды, предания о птицах, сопровождая повествование иллюстрациями из книг. Сам праздник проводится на улице на открытой площадке, где есть высокое место. Начинается праздник с того, что дети, остановившись на краю площадки, молча слушают весну (3—5 мин), после чего нужно обсудить то, что услышал каждый, что ощутил (крики птиц, шум ветра, запахи земли, подтаявшего снега, тепло весеннего солнышка и т. д.). После того как дети почувствуют приближение весны и расскажут о своих ощущениях, надо всем встать на высокое место и громко призывать ее, протягивая «жаворонков» к небу, после чего

144

угощать друг друга выпечкой, покрошить ее на кормушки, развешанные на участке. Во второй части праздника можно завести весенние хороводы, игру в ручеек, если есть «живые» ручейки — пускать кораблики, сделанные из щепочек, бумаги.

Традиционные детские праздники и развлечения

*День знаний* отмечается 1 сентября, когда начинается учебный год и дети после летних каникул идут в детский сад или школу и другие образовательные учреждения. В этот день проводятся торжественные линейки, звучат поздравления, напутствия детям от взрослых. Дети читают стихи, поют песни о школе, детском саде, о друзьях, об учителях; с воспитанниками проводятся беседы о необходимости приобретения знаний для того, чтобы получить профессию, стать нужным своей стране.

*Осенины* — праздник, отражающий время года, сбор урожая, труд людей, подготовку всей природы к зиме. Через песни, стихи, игры, хороводы дети узнают о том, что осень — это время сбора урожая, выращенного людьми на полях и в огородах, о том, что осенью замирает вся природа, птицы улетают в теплые страны, деревья сбрасывают листву, укрывая землю. Особое внимание уделяется многоцветию красок природы осенью. Это отражается в убранстве зала, ярких костюмах детей.

*Выпуск детей в школу* — этот праздник является важным событием в жизни дошкольников с проблемами, в жизни детского сада. Дети прощаются с детским садом и вступают в новую для них жизнь, связанную со школой. К празднику готовят выставку детских работ, дети делают своими руками подарки сотрудникам ДОО. На празднике звучат стихи, песни о детском саде, о школе, разыгрываются сценки, показывающие готовность детей к переходу на новую ступеньку жизни, исполняются пляски, звучат поздравления, благодарность сотрудникам дошкольного учреждения за подготовку детей к школе. Дети получают подарки и наставления от малышей и воспитателей. Праздник может проводиться в различных формах (концерт, чаепитие, торжественная литературно-музыкальная композиция, театрализованное действие).

В образовательном дошкольном учреждении для детей с проблемами проводятся различные тематические развлечения: зрелища (показ взрослыми постановок кукольного театра, концертов); развлечения с участием детей (детские спектакли, дни рождения, фольклорные и тематические вечера, концерты, КВН).

*Зрелищные развлечения*, театр, организуемые в дошкольном образовательном учреждении, являются сильным воспитательным средством формирования личности ребенка с проблемами. Осознавая особую роль искусства, К. С. Станиславский писал, что инструментом

145

влияния театра, зрелищ на людей выступает не деятельность, а совместное переживание. Сопереживание (эмпатия) представляет такой психологический механизм, который эмоционально объединяет детей на основе общего отношения к зрелищу. Этот психологический феномен зрелища обеспечивает формирование настроения приподнятости и эмоциональной разрядки. В театральном действии ребенок вступает в контакт с героем пьесы. Сопереживание затрагивает не столько эмоциональную, сколько чувственную и интеллектуальную сферы ребенка. Оно может привести к идентификации себя с героем, повлиять на дальнейшую жизнедеятельность. В этом механизме сопереживания и лежит психологическое воздействие искусства.

*Развлечения с участием детей.* Дни рождения — это особый праздник для ребенка и очень важно, как он отмечается в кругу его друзей. Сценарии проведения дня рождения могут быть различны. Праздник может организовываться как утром, так и во второй половине дня. Он может начинаться с хоровода вокруг именинника, ему поют величавую песню, кланяются или поздравляют хором, увенчивают его короной, накидывают на него парадный плащ, расшитый звездочками. Затем дети садятся за праздничный стол, желательно с праздничными скатертью и сервизом. Именинника лучше посадить на особый стул-«трон», более высокий, чем другие, и поставить ему самую красивую чашку. Если это старшие дошкольники, то в конце трапезы педагог может рассказать, что означает имя именинника, чем были славны люди, носившие это имя. Можно поговорить о том, как именинник хотел бы прожить наступающий новый год его жизни, что он ждет для себя нового и интересного. Именинник может принести свои фотографии, а также фотографии родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер. Можно привлечь родителей к участию в торжестве. В конце дня желательно сделать имениннику недорогой подарок, вручить небольшие сувениры детям — гостям торжества, например воздушные шары, книжки-малышки и др.

*Фольклорные праздники* — это своеобразная форма организации досуга. Ребенку доступно и интересно народное творчество. На фольклорном празднике дети поют народные песни, потешки, прибаутки, играют на детских народных инструментах (ложках, трещотках, коробочках, колотушках), инсценируют народные песни в ярких народных костюмах. Народная песня, поэтическое слово на таких праздниках становятся близкими детям, способствуют пробуждению любви к родной природе, национальному искусству, развитию интереса к истории народа, его традициям, быту.



*Детские спектакли* — это форма досуговой деятельности, сочетающая в себе и зрелищную, и активную исполнительскую функции. Синтетический характер театрального искусства сочетает

146

в себе разные виды художественной деятельности: речевой, музыкальной, вокальной, двигательной-пластической, танцевальной, изобразительно-оформительской. Атмосфера театрально-игровой деятельности, подготовка к спектаклю, работа над «лечебной» ролью, где ребенок может себя чувствовать совершенно в ином качестве, чем в реальной жизни, коллективность переживаний перед театрализованным действием, ответственность, возможность самореализации — все это благотворно для ребенка с проблемами, для адаптации его в макросоциальной среде. Участие в спектакле позволяет ребенку проявить свои способности в разных видах художественной деятельности. Театральное действие создает возможность участия в нем всех детей, в главных ролях и самых на первый взгляд незначительных. Коррекционное воздействие театральной деятельности для детей с трудностями в развитии будет особенно проявляться, если при распределении ролей и работе над ними будет положен не принцип «самому лучшему — лучшая роль», а, наоборот, будет осуществляться подбор «лечебного образа», помогающего ребенку преодолеть трудности в социальной адаптации или сложности психоэмоционального развития. Ребенку с заниженной самооценкой, робкому, неуверенному в своих силах дается роль смелого и решительного героя, а хвастливому и заносчивому предлагается роль, противоположная по качественным проявлениям. В таких спектаклях часто дети совершенно неожиданно раскрываются, поскольку на сцене воображаемая, а не реальная ситуация и ребенок не боится проявлять себя в ином качестве. В это время он приобретает новую для себя модель поведения, проживает «лечебный» для себя образ и начинает постепенно идентифицировать себя с ним.

Система подготовки и проведения художественно-досуговой деятельности включает несколько этапов.

*Первый этап* — информационно-познавательный (знакомство с основным содержанием праздника, его особенностями).

*Второй этап* — подготовительный, включающий разучивание стихов, песен, закличек, сценок, изготовление подарков, атрибутов, оформление помещения.

*Третий этап* проведения праздника, досуга, предполагающий активное участие детей и взрослых, — это этап последующего проживания праздника, досуга, на котором ребенок делится впечатлениями от праздника со взрослым, может изобразить свои впечатления в рисунках, рассмотреть подарки, проигрывать фрагменты праздника в игре.

Все виды художественно-досуговой деятельности, в каких бы формах она ни осуществлялась, приводят к определенному педагогическому результату. Степень социальной значимости результата различна. В одних случаях среда досугового общения обеспечивает

147

создание общего настроения и эмоциональной приподнятости, в других — приобщение к общественным ценностям и духовному обогащению, формированию активности, инициативы, самостоятельности и творческих проявлений детей с проблемами. При этом наибольший педагогический эффект достигается там, где досуговая деятельность носит групповой, совместный характер и формирует праздничную общность. Все праздники и развлечения, проводимые в дошкольных образовательных учреждениях, способствуют воспроизводству и закреплению общественно одобряемых взаимоотношений между ребенком и окружающей его социальной и природной средой.

Праздничная обстановка раскрепощает поведение ребенка, рождает общие эмоции, переживания, делает общение мотивированным, создает радостное, веселое,

жизнеутверждающее настроение.

Фактором, оказывающим положительное влияние на формирование радостного, жизнеутверждающего настроения, является не только, а чаще всего не столько сам праздник, сколько его ожидание. Здесь включается психологический механизм, который А. И. Макаренко определял как «завтрашняя радость». Это влияние тем сильнее, чем шире круг людей, вовлеченных в подготовку праздника, чем больше степень совместности деятельности ее участников.

В связи с этим важна роль педагогического коллектива в подготовке и проведении художественно-досуговой деятельности. Такая деятельность детей организуется не только воспитателями и музыкальным руководителем, но и всем коллективом. Подготовка праздника начинается с составления сценария или программы. Она строится таким образом, чтобы все дети имели возможность видеть праздничное выступление целиком, участвовать в общем веселье, быть активными исполнителями.

Организация и содержание художественно-досуговой деятельности с детьми с разными проблемами требуют учета их особенностей развития.

Праздники не должны быть длительными, так как ребенок с проблемами быстро утомляется, возбуждается. На досугах и праздниках должны сочетаться разные виды музыкальной, художественно-речевой деятельности. В сценарий торжества может вводиться как выученный материал, так и свободная игровая импровизация в движениях под музыку. Главное для ребенка с проблемами — активное участие в общем торжестве. К сожалению, в практике дошкольных специализированных учреждений часто можно встретиться с неправильными организацией и проведением праздников и развлечений, где основными целями ставится воздействие на взрослого зрителя, погоня за показной стороной, использование сложного материала, обилие номеров, натаскивание

148

детей на преимущественное участие только способных. Недопустимы на празднике для детей с проблемами заорганизованность, чтение стихов, пение, пляски до изнеможения, в результате чего дети уходят с праздника утомленными или чрезмерно возбужденными. Такое построение праздника не может положительно влиять на художественно-эстетическое развитие ребенка и, конечно, не является коррекционно-направленным. Важным фактором, обеспечивающим развитие коммуникации детей на празднике, выступает включенность в него родителей не только как зрителей, но и как активных участников сценок, хороводов, аттракционов.

Музыкальное оформление праздников и развлечений предполагает как «живую музыку» на фортепиано, баяне, аккордеоне, так и использование звукозаписей, фонограмм. Желательно, чтобы звуковой фон не утомлял ребенка с проблемами, а создавал радостное, приподнятое настроение, соответствовал тематике и содержанию музыкально-досуговой деятельности. В досуговой деятельности всегда звучит художественное слово и взрослого, и детей, придающее торжеству цельность и гармоничность. Однако, используя этот вид искусства, нужно помнить, что обилие стихов, многословие ведущего делают детский праздник скучным, утомляют детей. Если словесного материала будет меньше, но он будет понятен по содержанию и выразителен по исполнению, он будет для них интересен.

В организации и проведении музыкально-досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении активно задействован весь педагогический коллектив (музыкальный руководитель, дефектологи, воспитатели, педагоги дополнительного образования), привлекается медицинский и технический персонал. Участие педагогов в детском торжестве многопланово: от непосредственной подготовки детей, разучивания стихов, песен, игр, движений под музыку, оформления помещения, изготовления атрибутов до исполнения взрослыми отдельных ролей в театрализованном действии. Планировать

праздники и досуги следует заранее, исходя из общего плана всей коррекционно-направленной работы с детьми, учитывать их возможности, степень подготовленности, условия проведения. Содержание конкретных праздников и досугов отражается в сценариях, которые составляет музыкальный руководитель и обсуждает с коллективом педагогов. В течение года виды музыкально-досуговой деятельности следует чередовать (зрелищные или с участием детей), начинать с более легких, не требующих большой подготовки и сложного оформления. Очень важно, чтобы в каждом специализированном дошкольном учреждении развлечения занимали должное место в системе коррекционно-развивающей работы и проводились систематически.

149

#### Глава 4

### МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

#### С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Возможности для приобщения ребенка с проблемами в развитии к музыке имеются не только в дошкольном учреждении, но и в семье. Известно, что социальная ориентация таких детей напрямую зависит от того микроклимата, который складывается в семье, от общения ребенка с родителями, от тех чувств, которые испытывают родители к ребенку, от стремления взрослых понять своего ребенка, помочь ему и восприятия его как личности. Любовь родителей к ребенку служит, как считают многие специалисты, гарантией эмоционального благополучия человека.

В семье, по мнению О. Л. Зверевой, А. Н. Ганичевой, происходит разностороннее познание ребенком окружающей социальной действительности, приобщение его к человеческой культуре. Ведущими в формировании личности ребенка являются нравственная атмосфера жизни семьи, ее уклад, стиль. Под этим подразумеваются социальные установки, система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающими людьми, нравственные идеалы, потребности семьи, семейные традиции. Семья выполняет эмоциональную и рекреативную функции, защищающие человека от стрессовых и экстремальных ситуаций. Именно в семье, в уютной домашней обстановке при доверительном общении ребенок с проблемами в развитии получает сочувствие, сопереживание, что может обеспечить ему необходимую поддержку и подготовить к достаточно сложным социально-экономическим условиям современной жизни.

Период дошкольного детства характеризуется готовностью ребенка к познанию окружающего мира, к получению разнообразной информации, что способствует накоплению жизненного опыта. Познавая окружающий мир, ребенок одновременно создает свой собственный мир, формирует свой образ, определенную систему отношений с окружающими — со взрослыми, сверстниками. Поэтому для сохранения субкультуры ребенка необходимо создание соответствующей социокультурной среды, в которой бы ребенок с проблемами в развитии чувствовал себя не только востребованным, но и защищенным.

Установление адекватных способов взаимодействия между взрослыми и ребенком, использование разнообразных средств воспитания и обучения, позволяющих создать комфортную для ребенка обстановку и в детском саду, и в семье, будет способствовать более успешному формированию личности.

В интеллектуальном и духовном развитии ребенка с проблемами огромную роль играет искусство. Разные его виды — музыка,

150

литература, изобразительное искусство, театр — дают возможность приобщать ребенка к основам художественной культуры, воспитывать у него эстетический вкус, расширять умственный кругозор, активизировать творческие проявления.

Свои первые шаги в мире искусства ребенок делает в семье. Музыка занимает важное место в развитии личности ребенка, начиная с самого раннего возраста и даже раньше — с пренатального периода, когда он уже способен слышать музыкальные звуки, интонации, мелодии. Эта информация приходит к ребенку из окружающего мира, и он начинает познавать его. У него уже в этот период могут возникать предпочтения, связанные с восприятием музыки разного характера. Так, по наблюдениям беременных женщин, их будущий ребенок очень бурно реагировал на звучание динамичной, современной музыки, совершая характерные движения, и, наоборот, успокаивался в ответ на звучание тихой, спокойной скрипичной музыки.

Музыка является той прочнейшей нитью, которая соединяет ребенка с миром взрослых и вместе с тем позволяет ему ощутить себя как личность. С ранних лет ребенок способен воспринимать и впитывать ритмы и мелодии народных попевок, потешек, особенности родного языка и по-разному реагировать на изменяющийся характер музыки.

Восприятие музыкальных произведений для детей означает постижение ими богатейшего и разнообразнейшего мира человеческих переживаний, переданных посредством музыки. Оно является средством релаксации, высвобождения негативных эмоций у детей, средством профилактики и коррекции личностных нарушений.

Музыка — один из важных компонентов развивающей среды, которая должна окружать ребенка в течение всего периода детства. Взрослея, ребенок начинает более осознанно воспринимать окружающее, приобщается к разным видам музыкальной деятельности. У него развиваются активные способы музыкальных действий. Являясь по своей сути творческим процессом, музыка побуждает к творчеству и ребенка, активизируя его воображение, фантазию. Простейшие творческие проявления ребенка в доступной для него музыкальной деятельности являются залогом его будущего успеха в последующей жизни.

От того, насколько комфортна окружающая ребенка среда, будет во многом зависеть его собственное поведение по отношению к окружающим, к обществу, в котором он живет. И если ребенок будет воспитываться в атмосфере душевной теплоты, понимания, эмоционального комфорта, то у него не будут возникать негативные проявления, чувство отторжения, ощущение собственной неполноценности и ненужности. Задача родителей — содействовать музыкально-творческому развитию ребенка, поддерживая

151

стремление к игре, попытки к самостоятельным действиям и стимулируя их.

Музыка, пение, игры должны занимать важное место в условиях специально организованной коррекционной работы в семье. Они сопровождают ребенка с самого рождения, побуждая его к эмоциональной реакции на веселую или грустную музыку, к простейшим движениям (приседаниям, хлопкам, покачиваниям туловищем и т. д.). Музыка постепенно входит в жизнь ребенка, делая ее более яркой, содержательной. Задача родителей — развивать у ребенка интерес к музыке, вызывать эмоциональный отклик на нее, желание участвовать в исполнении незатейливых песен, танцев, игр и т. д.

В этом случае у ребенка, который с малых лет приобщается к традициям семьи, к общению с близкими, постепенно формируется «образ семьи». Семейный досуг занимает важное место в приобщении ребенка к искусству, к культуре. В процессе семейного досуга удовлетворяются духовные потребности семьи.

Для ребенка с проблемами в развитии музыка одновременно является и средством эстетического воздействия, и средством познания, и средством общения, и средством релаксации и коррекции. Формы приобщения к музыке в семейном воспитании могут быть самыми разнообразными: семейные праздники, экскурсии в музеи, посещение профессионального театра и создание домашнего театра, различные виды развлечений (игры-

забавы, веселые конкурсы и др.).

### Семейные праздники

В понятие семейного досуга входят те праздники, обычаи, традиции, которые приняты в обществе и которые обычно составляют жизненный уклад семьи. Например, с давних времен в каждой семье сохранился обычай отмечать дни рождения каждого члена семьи и дарить друг другу подарки. В семье могут отмечаться и свои особые праздники, к которым заранее готовятся. Родители продумывают, как лучше организовать праздник, какие игры, забавы провести, какую музыку использовать для игр, танцев, как украсить помещение, какие сувениры, призы приготовить для виновника торжества, гостей и т. д.

Композиция любого праздника, организуемого в семье, должна быть хорошо продумана, чтобы у всех членов семьи и у всех гостей в процессе всего праздника сохранились хорошее настроение, активный интерес. Дети должны быть в центре внимания в такие дни, поэтому родители могут заранее составить небольшую программу праздника, предусмотрев сюрпризные моменты. В программе праздника может быть не только застолье с любимыми угощениями (чаем, пирогами, конфетами и др.), но и маленький концерт силами

152

взрослых и детей, веселые игры, танцевальные импровизации под музыку, игра в домашнем оркестре, мини-спектакли, в которых разыгрываются сюжеты знакомых сказок (например, «Репка», «Колобок», «Теремок» и др.) или сценки из семейной жизни.

Создать хорошее настроение, объединить всех детей и взрослых, присутствующих на празднике, общими чувствами всегда помогает хорошая музыка. В этом случае праздник запомнится надолго. Поэтому готовясь к предстоящему празднеству, родители заранее должны позаботиться о подборе музыки для того, чтобы всем вместе исполнить знакомые детские песенки, потанцевать под музыку, используя несложные танцевальные движения, или изобразить какую-либо смешную сценку. После праздника и у родителей, и у детей будет повод для того, чтобы обсудить его, вспоминая наиболее впечатляющие моменты.

В семье можно отмечать и народные, и государственные календарные праздники. Каждая семья решает этот вопрос по своему усмотрению. Перед праздниками следует рассказать детям о том, чему они посвящены и как обычно проводятся. Детей можно привлекать к подготовке праздника — к посильной уборке помещения (например, своего игрового уголка), к изготовлению поздравительных открыток, сувениров и др.

В праздничный день хорошо устроить небольшой домашний концерт — исполнить силами взрослых и детей соответствующие духу и настрою праздника песни, стихи, веселые частушки, забавные рассказы, показать выступление домашнего оркестра.

### Экскурсии в музеи. Создание домашнего музея

Посещение любого музея — событие для ребенка яркое и запоминается надолго. Почти в каждом городе есть музеи: краеведческий, исторический, художественный, этнографический и др. Хорошо, если есть возможность сводить ребенка в музей, расширяющий его представления о художественной, музыкальной культуре.

Например, в Москве находится Государственный центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки с уникальной коллекцией музыкальных инструментов разных стран. В музее регулярно проводятся экскурсии и лекции-беседы, рассчитанные и на детей. Здесь дети могут не только увидеть, но и услышать звучание редких музыкальных инструментов, увидеть эскизы декораций и костюмов к театральным постановкам, познакомиться с произведениями скульптуры, графики, предметами прикладного искусства.

В Клину находится Дом-музей П. И. Чайковского, где композитор провел последние годы своей жизни. В процессе экскурсии по музею и взрослые, и дети смогут узнать много

интересного о

153

жизни и творчестве великого русского композитора, послушать фрагменты из его произведений.

Но не всегда и не в каждой семье есть возможность устроить подобную экскурсию для своих детей, учитывая особенности их развития и те проблемы, которые возникают в связи с состоянием их здоровья. Поэтому своеобразный домашний музей можно организовать и дома, стараясь увлечь ребенка полезным делом. Тут все зависит от творчества и увлеченности самих родителей, а главное — от их желания помочь своим детям развить их способности, расширить кругозор, сделать их жизнь интересной.

В этом случае сами родители, используя соответствующую литературу, фонозаписи, могут на время стать для своих детей экскурсоводами и рассказать им о разнообразных музыкальных инструментах, показывая их изображение на картинках или, что еще лучше, использовать магнитофонные записи звучания этих инструментов.

Родители сами могут познакомить ребенка с творчеством разных композиторов, собрав предварительно информацию с доступными для ребенка сведениями из истории их жизни, а также предложив послушать отдельные музыкальные произведения этих композиторов или фрагменты из них.

Так, музей П. И. Чайковского или любого другого композитора родители могут создать сами, постепенно собирая для него книги о композиторе, интересную информацию, портреты, аудиозаписи с музыкой этого композитора. Если это современный композитор — видеозаписи с его выступлениями, концертами, концертные программки, вырезки из газет и журналов со статьями о нем и фотографиями и т. д.

Домашний музей может быть создан, например, на основе коллекции детских музыкальных игрушек и музыкальных инструментов промышленного изготовления. Но это недешево, и не каждая семья может осуществить эту идею. Поэтому можно начать с музея самодельных музыкальных инструментов, постепенно расширяя его экспозицию и привлекая ребенка к посильным действиям по изготовлению «музыкальных инструментов» из самых разнообразных подручных материалов — деревянных брусочков, пуговиц и ореховых скорлупок, прикрепленных на ниточки; пластиковых контейнеров из-под чипсов, киндерсюрпризов, жестяных баночек, коробочек из-под конфет и печенья и многого другого. Все эти емкости можно наполнить крупой, мелкими камешками, песком, и тогда они будут по-разному звучать. Жестяные коробочки разного размера можно превратить в барабанчики, если найти или сделать самим подходящие палочки. Стекланные баночки или ненужные стаканы можно тоже превратить в музыкальные инструменты, наполнив их водой до определенного уровня, чтобы они по-разному звучали при ударе палочкой. Домашний музей можно

154

пополнить детскими погремушками, которые тоже звучат по-разному и достаточно ярки и привлекательны на вид.

Взрослые могут использовать подобные инструменты, например, сопровождая их звучанием рассказ, сказку. Впоследствии дети, подражая родителям, сами смогут делать то же самое и даже сочинять свои маленькие сказки, изображая, например, маленькую мышку с помощью шуршащего звука, издаваемого коробочкой из-под киндерсюрприза, наполненной сыпучим материалом, или прыгающего зайчика с помощью ударов пальцами или палочками по «барабанчику» (коробочке из-под чипсов).

В процессе пополнения домашнего «музея» новыми «экспонатами» ребенок все больше вовлекается в интересную для него деятельность и, когда в дом приходят гости, становится

«экскурсоводом», демонстрируя то, что находится в экспозиции музея, и увлеченно рассказывая о том, какие инструменты из чего и как сделаны, демонстрируя их звуковые возможности.

### Домашний театр

Забываясь о музыкально-эстетическом развитии ребенка, родители обязательно должны продумать возможность посещения театров (драматического, музыкального, кукольного), концертных залов, цирковых представлений и т. д. Конечно, речь идет о детях дошкольного возраста. Начиная с 4—5 лет, детей уже можно постепенно приобщать к различным театрализованным зрелищам. Старших дошкольников следует приобщать к восприятию музыкально-сценических произведений — оперы, балета, мюзикла, в основе которых лежат сюжеты доступных детям этого возраста художественных произведений. Во многих городах нашей страны созданы профессиональные музыкальные, драматические, кукольные театры, в которых ставятся интересные спектакли для детей. Огромную радость, удовольствие испытывают дети и от посещения цирковых представлений.

Посещение театра дает огромный запас ярких, незабываемых впечатлений, которые накапливаются у ребенка и дают ему возможность, опираясь на них, передавать свое собственное отношение к окружающему в самостоятельной музыкально-театрализованной деятельности. Домашний театр помогает в удовлетворении потребности ребенка в самовыражении, позволяет реализовать накопленный физический и эмоциональный опыт. Поэтому важной задачей семейного воспитания является создание родителями домашнего театра — кукольного, драматического, в котором актерами сначала могут быть взрослые члены семьи, но постепенно в это волшебное действо нужно вовлекать и детей. Домашний театр — это не только средство развлечения. Он может быть и коррекционным, и терапевтическим средством для многих детей,

155

нуждающихся в снятии напряжения, стресса, в разрешении конфликтной ситуации, приобретении навыков поведения в социуме и т. п.

Родители могут организовать кукольный театр, используя для этой цели имеющиеся в доме игрушки (зайца, кошку, медведя, петушка, белочку, кукол и др.) или изготовив кукол своими руками, например, из папье-маше, из картона (плоскостные изображения для настольного театра), сшить из ткани, сделать из соломы, связать из ниток и др. Можно сделать перчаточные куклы би-ба-бо, которые надеваются на руку ребенка или взрослого, и тогда он, двигая руками, пальцами, создает определенный сценический образ.

Когда это возможно, полезно привлекать к такой работе детей. Сделанные собственными руками куклы, декорации для кукольного театра доставят ребенку много радости, удовлетворения от того, что он смог это сделать, справился с этим, и в дальнейшем он будет с удовольствием использовать их, разыгрывая сюжеты знакомых сказок или сочиняя свои сказки. Кукольные персонажи могут двигаться под соответствующую музыку: бегать, прыгать, плясать и т. д.

Спектакли могут быть не только кукольными. Дети очень любят сами перевоплощаться в любимых героев и действовать от их имени в соответствии с сюжетами сказок, мультфильмов, детских спектаклей и т. д. И в этом родители могут помочь им, поддерживая их инициативу, изготавливая импровизированные костюмы, участвуя в этих мини-спектаклях в качестве рассказчика или в качестве одного или даже нескольких персонажей.

Вместе с родителями дети могут заранее подготовить такие маленькие представления, а затем показать своим гостям во время семейных праздников.

### Развлечения с использованием музыки

Родители могут стать инициаторами в организации в домашней обстановке разнообразной

музыкальной деятельности детей, такой как совместное пение или пение взрослым доступных для ребенка песен, игры-забавы, музыкальные конкурсы, подвижные игры под пение типа «У медведя во бору», «Каравай», «Репка», игры-драматизации, в которых дети совместно с родителями представляют с помощью простых движений сюжеты знакомых песен, различные пантомимы под музыку, слушание музыкальных композиций, сказок, записанных на аудиокассетах, радио- и телепередач и др.

Правильно организованные развлечения могут сыграть большую роль в создании особой, дружеской, доверительной и творческой атмосферы в семье, что несомненно значимо для ребенка

156

с проблемами в развитии. Это важно и для укрепления семейных отношений.

Для осуществления всей этой интересной работы в семье должна быть создана соответствующая музыкальная среда, которая предполагает: наличие музыкальной фонотеки, музыкальных инструментов, организацию музыкального общения взрослых с ребенком в процессе слушания музыки, совместную с ребенком музыкально-творческую деятельность в различных формах (музицирование с помощью элементарных музыкальных инструментов, пение, игры, танцы, хороводы, драматизации и др.).

Каждая семья, особенно та, в которой есть дети с проблемами в развитии, должна позаботиться о наличии хотя бы скромной фонотеки, состоящей из подборки грампластинок, аудио- и видеокассет с записью музыки для детей. Само собой разумеется, что это должна быть музыка, ценная в художественном отношении, воспитывающая у детей нравственно-эстетические чувства, способствующая первоначальному формированию основ музыкального вкуса и доступная для восприятия ребенка.

В последние годы в нашей стране появились готовые комплекты аудиокассет с записями музыкальных произведений для детей. В основном это классическая музыка, предназначенная для слушания, музыка для движений, детские песни, сказки с музыкальным сопровождением.

Основной совет, который можно дать родителям: побольше слушать с детьми хорошую музыку, сделав это занятие правилом, семейной традицией. Если родители сами любят и часто слушают музыку, то и для их ребенка слушание музыки постепенно станет потребностью.

Для общения ребенка с музыкой следует отвести удобное время в режиме дня. Взрослый в этом процессе выполняет ведущую роль. Он выбирает музыкальное произведение в соответствии с желанием, настроением ребенка или ориентируется на развитие его познавательной сферы, расширение музыкальных впечатлений и т. д. Во время слушания музыки ребенок может сидеть на своем любимом стульчике, на диване, на ковре в свободной, непринужденной позе и лучше вместе с кем-либо из взрослых. В этот момент его ничего не должно отвлекать. Вместе с тем важно и не переусердствовать. Слушание музыки не должно занимать много времени. Следует отвести для этого примерно 5—10 мин в зависимости от возраста детей, иначе ребенок начнет отвлекаться, потеряет интерес к воспринимаемому произведению.

Перед слушанием взрослый должен настроить ребенка, заинтересовать, направить его внимание на особенности звучания музыкального произведения. После прослушивания или перед ним можно побеседовать с ребенком о музыке, о характере ее звучания, о тех чувствах, которые в ней переданы. Например, можно

157

задать ребенку вопросы: понравилась ли тебе музыка? Как она звучала (нежно, ласково или бодро, решительно, как марш, или похожа на танец; быстро или медленно, тихо или громко и



т. д.)? Что она напомнила тебе?

Чтобы ребенок лучше почувствовал характерные особенности музыкального произведения, можно предложить ему подвигаться под музыку, подбирая при этом движения, соответствующие ее характеру.

Если детям с проблемами в развитии бывает сразу сложно понять содержание музыкального произведения и адекватно отреагировать на него, то родители могут заранее продумать, как, с помощью каких дополнительных средств можно сделать более доступным восприятие музыкального произведения. Например, использование картинки, книжной иллюстрации, близкой по содержанию музыке, игрушки, мимических и пантомимических движений и др. может не только привлечь внимание ребенка, но и помочь ему почувствовать и понять музыку.

Необходимо исполнять детям несложные песенки про птичку, мишку, кошечку и др., поощряя ребенка к подпеванию взрослому, а затем и к самостоятельному их исполнению. Такие песенки можно сопровождать несложными игровыми движениями, что очень нравится детям. Дети приучаются выполнять движения в ритме песен, двигаться свободно, не скованно. У детей накапливается первоначальный музыкальный опыт, что дает им возможность в дальнейшем действовать более уверенно и самостоятельно. Так, например, родители могут, показав 2—3 несложных движения, предложить ребенку поплясать под музыку, а в следующий раз попросить придумать свой маленький танец. Можно предложить ребенку поиграть, например, инсценируя хорошо знакомую песенку.

Для инсценировок следует приготовить различные атрибуты, элементы костюмов (шапочки зайчика, мишки, пушистый хвостик кошки, лисы и др.), которые дети с удовольствием будут надевать. Так им легче перевоплощаться в соответствующий образ.

Создание домашнего оркестра является частью музыкальной среды. Хорошо, если кто-либо из взрослых в семье владеет каким-либо музыкальным инструментом. Свои умения надо как можно чаще демонстрировать детям, исполняя на баяне, аккордеоне, гитаре, скрипке и любом другом инструменте музыкальный репертуар, доступный для их восприятия.

Но даже если в доме нет настоящих музыкальных инструментов и взрослые не владеют игрой на них, любой современный родитель хотя бы немного знаком с элементами нотной грамоты, поэтому может приобщать своих детей к игре на простейших музыкальных инструментах, представляющих ударную группу, — барабанчиках, бубнах, колокольчиках, треугольнике, металлофоне, ксилофоне, губной гармонике и др. или на инструментах-самоделках,

158

используя для этой цели некоторые предметы домашнего обихода, например деревянные или металлические ложки, коробочки, детские погремушки, пластиковые бутылки, футляры от киндерсюрпризов и т. д. (см. выше). Необходимо позволять самому ребенку экспериментировать с разными предметами, изучая их возможности, в том числе звуковые.

Используя эти простейшие инструменты или самоделки, взрослые могут организовать своеобразный домашний «оркестр», привлекая детей к музицированию и сопровождая звучанием инструментов исполнение знакомых песен или музыкальных произведений в записи на пластинке или аудиокассете.

Все эти инструменты — ударные. Они не передают точной высоты звучания, но с их помощью можно развивать у детей чувство ритма, предлагая ребенку выполнять очень простые ритмические упражнения: отстучать палочками, брусочками свое имя или имя отца, матери, брата и т. д.; отстучать ритм слов, например, мама, ма-моч-ка, па-па, па-поч-ка, пал-ка, па-лоч-ка; ритм знакомых несложных попевок: Со-ро-ка, со-ро-ка, где бы-ла? Да-ле-ко! ... и т. д. Затем сопровождать звучанием музыкальных инструментов собственное исполнение

песенки или музыки, записанной на аудиокассете.

Одним из компонентов музыкальной среды в доме и одновременно еще одной формой музыкального воспитания в семье являются слушание и просмотр детских радио- и телепередач. Эта форма сегодня доступна практически для каждой семьи, однако необходимо соблюдать умеренность, чтобы не навредить здоровью ребенка. Кроме того, необходимо, чтобы такие передачи ребенок слушал и смотрел не в одиночестве, а с кем-либо из родителей, чтобы взрослый мог объяснить что-то ребенку, привлечь его внимание к тем или иным важным моментам, используя их как средство для воспитания ребенка или для расширения познавательной сферы, накопления разнообразных впечатлений.

В таких передачах часто звучат музыка, песни, исполняемые любимыми персонажами, поэтому дети с удовольствием подражают им, быстро запоминая и затем исполняя эти песни самостоятельно.

Радио- и телепередачи являются для детей источником новой информации, разнообразных впечатлений, которые дети отражают в своих играх, в музыкальной деятельности. Они предлагают ребенку различные модели поведения, что важно для социализации детей, для развития их взаимоотношений с окружающими. Эти впечатления — мощный стимул и для творческих проявлений ребенка.

Итак, главной задачей музыкального воспитания в семье ребенка с проблемами в развитии являются накопление и обогащение средствами музыки опыта эмоциональных переживаний, развитие музыкальных способностей, приобщение к музыкальной культуре,

159

развитие интереса к разнообразной музыкальной деятельности и способностей к самостоятельному музицированию, коррекция средствами музыки имеющихся у ребенка нарушений в развитии, создание условий для личностного развития, для социализации.

Для того чтобы эта работа велась успешно, необходимо тесное взаимодействие семьи и детского сада. С одной стороны, знание педагогами ДОУ особенностей и традиций семьи, стилей общения позволяет им дифференцированно подходить к воспитанию ребенка в детском саду, с другой — родители имеют возможность наблюдать в условиях дошкольного учреждения, как ведет себя их ребенок, чем он занимается, как общается со сверстниками, как осуществляется его музыкально-эстетическое развитие.

Работа детского сада и семьи должна строиться на принципах взаимодействия и взаимодополнения. Благодаря взаимодействию, сотрудничеству с педагогами дошкольного учреждения родители обогащают свои собственные знания и представления о том, как, какими средствами и методами, в каких формах возможно осуществлять музыкально-эстетическое развитие ребенка в домашних условиях.

Детский сад должен быть открытой системой — родители должны иметь возможность прийти в детский сад, чтобы понаблюдать за своим ребенком, а педагоги дошкольного учреждения должны быть готовы к позитивному взаимодействию с родителями, оказывая им необходимую консультативную и другую помощь. Важно, чтобы родители, педагоги располагали как можно более полной информацией о ребенке, об особенностях его развития и поведения, учитывая, что только при условии такого взаимодействия возможен успех в осуществлении задач, связанных с коррекцией нарушений в развитии средствами музыкального искусства.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте содержание коррекционно-развивающего направления работы по музыкальному воспитанию в ДОУ компенсирующего вида.
2. Охарактеризуйте виды музыкальной деятельности, используемые в коррекционной работе

вне занятий с детьми с проблемами.

3. Дайте характеристику формам музыкально-досуговой деятельности в ДОУ компенсирующего вида.

4. Какое значение для развития личности ребенка с проблемами имеют различные формы музыкального досуга в семье?

#### Литература

*Алферова Г. Н., Воронова И. Н., Зарин А. П., Полутина Т. И.* Музыка и движение в коррекционно-воспитательной работе в специальных детских садах для детей с нарушениями интеллекта. — СПб., 1994.

*Басов М. Я.* Движение под музыку // Избранные психологические произведения. — М., 1975.

160

*Бочарова Н. И., Тихонова О. Г.* Организация досуга детей в семье. — М., 2001.

*Ветлугина Н. А., Держинская И. Л., Комиссарова Л. Н.* Музыкальные занятия в детском саду. — М., 1984.

*Выготская И. Г., Пелингер Е. Л., Успенская А. П.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. — М., 1993.

*Зверева О. Л., Ганичева А. Н.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М., 2000.

*Играем и танцуем / Сост. С. И. Бекина, Э. В. Соболева.* — М., 1984.

*Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В. И. Селиверстова.* — М., 1979.

*Комиссарова Л. Н., Костина Э. П.* Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. — М., 1986.

*Комиссарова Л. Н.* Формирование музыкальных знаний и активизации музыкального восприятия у старших дошкольников // Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых. — М., 1985.

*Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М., 1999.

*Кульбуш Е. А.* Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников. — Л., 1988.

*Медведева Е. А.* Изучение особенностей развития воображения старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх // Дефектология. — 1998. — № 4.

*Носкова Л. П., Соколова Н. Д., Гаврилушкина О. П.* Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

*Озерецкий Н. И.* Шкала исследования моторной одаренности по методу профессора Н. И. Озерецкого. — М., 1938.

*Солнцева Л. И.* Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. — М., 1980.

*Трофимова Г. В.* Развитие движений у дошкольников с нарушением слуха. — М., 1979.

*Шершинева Е. Ф.* Музыкально-двигательные занятия с коллективом заикающихся детей младшего возраста // Из опыта логопедической работы. — М., 1955.

*Яшунская Г. И.* Музыкальное воспитание глухих дошкольников. — М., 1977.

161

## Раздел V КОРРЕКЦИОННАЯ РИТМИКА

### Глава 1 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Логопедическая ритмика — один из видов кинезитерапии, средство коррекции речевых нарушений с помощью движений, музыки и слова. Логопедическая ритмика в работе с детьми с нарушением речи — составная часть системы коррекционной помощи в дошкольном образовательном учреждении.

Нарушения речи и двигательных функций (мимической, артикуляционной, общей моторики) выявляются в диагностическом обследовании дошкольников с нарушением речи с помощью тестов Озерецкого — Гельнитца и Л. А. Квинта, а также приемов, общепринятых в логопедии. Обследование состояния произвольной моторики включает такие моменты, как обследование произвольной мимической моторики (качество и объем движений мышц лица, глаз, щек); речевой моторики (силы, точности, объема, переключаемости движений губ, языка, щек); состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики (статической и динамической координации, одновременности, отчетливости движений); тонкой моторики пальцев рук (качества и степени дифференцированности движений, возможности действий с предметами).

Практика использования логопедической ритмики показывает положительную динамику в коррекции речи у детей с разными речевыми нарушениями: с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическими отклонениями, заиканием и др. При каждом варианте нарушения содержание и организация логоритмических занятий выстраиваются в соответствии со структурой данного нарушения, только в этом случае они дают коррекционный эффект.

Логопедическая ритмика решает коррекционные, образовательные, воспитательные задачи.

162

*К коррекционным задачам* относятся: преодоление основного речевого нарушения, развитие дыхания, голоса, артикуляции, а также развитие и совершенствование основных психомоторных качеств (статической и динамической координации, переключаемости движений, мышечного тонуса, двигательной памяти и произвольного внимания) во всех видах моторной сферы (общей, мелкой, мимической, артикуляционной).

*В образовательные задачи* входит знакомство с разнообразием движений, формирование двигательных навыков и умений, понятие о пространственной организации тела, о некоторых музыкальных терминах при формировании чувства ритма (музыкальный метр, темп, регистр).

*К воспитательным задачам* относятся воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движений, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и к речи.

На логоритмических занятиях развитие психомоторики осуществляется на неосознанном, непровольном уровне. Развитие двигательной сферы в дальнейшем помогает организовывать речь. Все навыки, полученные на логоритмических занятиях, закрепляются на речевом материале. Занятия проводятся логопедом, владеющим музыкальным инструментом, музыкальное сопровождение также может осуществлять музыкальный руководитель. Продолжительность занятий зависит от возраста детей и колеблется от 20 до 35 мин. Содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков. В начале коррекционного курса отрабатываются двигательные навыки и умения, а затем на этой основе строится речевая

работа.

Организация логоритмических занятий в группе  
для детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи  
(ФФНР)

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение произносительной стороны родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения звуков. Коррекционная работа в дошкольном учреждении с детьми с ФФНР проводится в двух направлениях: постановка и автоматизация звуков и развитие фонематических процессов. В подготовительной к школе группе вводятся элементы обучения грамоте. У детей с фонетико-фонематической недостаточностью наблюдается некоторое несовершенство двигательных функций, коррекция которого способствует более эффективному и быстрому преодолению основного речевого расстройства. Занятия логопедической ритмикой с дошкольниками с данной патологией

163

развития речи проводятся 2 раза в неделю. Они включают такие средства, как упражнения на различные виды ходьбы и бега; на развитие речевого дыхания; на регуляцию мышечного тонуса голоса, дикции, артикуляции, статической и динамической координации движений, мелкой и мимической моторики; упражнения на переключаемость движений.

План-конспект логоритмического занятия для дошкольников  
с фонетико-фонематическими нарушениями речи

Тема: Звук [с]

Организационный момент. Загадка.

Смело в небе проплывает,

Обгоняя птиц полет.

Человек им управляет.

Что такое... (*Самолет.*)

1. Ходьба в обход зала в колонне по одному под тихую музыку на носочках, руки за головой и под громкую музыку полуприседом, руки на поясе (музыка Э. Парлова «Марш»).
2. Чередование медленной и быстрой ходьбы парами, бег (музыка Ф. Надененко «В темпе марша»).
3. Гимнастика «активного вдоха», упражнения «Наклоны головы», «Обними плечи», «Повороты», «Маятник», «Насос» (музыка — латышская народная мелодия в обработке А. Донас).
4. Развитие фонематического восприятия. Произнесение логопедом ряда слов со звуком [с] или без него: *мак, сом, кот, сад, салат, заяц, слон, пила, шишка, жук, звон, собака, насос*. Если звука [с] в слове нет, то дети сидят на ковре по всему залу, если звук [с] в слове слышится, то дети двигаются по залу, произнося звук [с] с имитацией движений крыльев самолета.
5. Упражнение на развитие дикции и артикуляции — проговаривание последнего слога с имитацией движений рукой, как при игре в бадминтон.

Укусила в нос оса — са, са, са, са.

Стал мой нос как колесо — со, со, со, со.

Не боюсь я злой осы — сы, сы, сы, сы.

Я осу в руке несу — су, су, су, су.

6. «Звук заблудился» — замена слов по смыслу, определение позиции звука [с] в слове, придумывание детьми движений и выполнение их под текст.

Говорят, один рыбак

В речке выловил башмак.

Но зато ему потом

На крючок попался дом (*сом*).

164

На пожелтевшую траву

Бросает лев (*лес*) свою листву.

Лежит лентяй на раскладушке,  
Грызет, похрустывая, пушки (*сушки*).

7. Упражнение на согласованность речи с движением с предметами. Дети стоят полукругом напротив логопеда, который бросает мяч, произнося одновременно слово со звуком [с]. Ребенок, получивший мяч, возвращает его, изменяя это слово во множественном числе: сумка — сумки, носок — носки, насос — насосы и т. п.

8. Упражнение на координацию речи с движением (музыка — чешская народная мелодия «Отойди и подойди»).

Мы снежинки, мы пушинки, *(Наклоны головы вправо-влево.)*

Покружиться мы не прочь. *(Поворот вокруг себя.)*

Мы снежинки, балеринки, *(Наклоны туловища в стороны.)*

Мы танцуем день и ночь. *(Приседание с поочередным выставлением ноги в сторону.)*

Землю бархатом укрыли *(Наклон вниз.)*

И от стужи сберегли. *(Приседание с разведением рук в стороны.)*

9. Упражнение для развития мелкой моторики «Слон».

В зоопарке стоит слон. *(Разжимание и сжимание пальцев в кулаки.)*

Уши, хобот, серый он *(Поочередное выставление больших пальцев, указательных пальцев, потирание кистей.)*

Головой своей кивает, *(Большие пальцы встречаются с другими)*

*пальцами рук, 4 раза.)*

Будто в гости приглашает.

*(Кисти лицом к себе, зовущий жест, 4 раза.)*

10. Диафрагмальная дыхательная гимнастика с игрушкой на животе (аудиозапись песни «Лесной олень» из серии «77 лучших песен для детей»).

Организация логоритмических занятий для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) (третий уровень речевого развития)

У детей с третьим уровнем речевого развития недостаточно сформирована связная речь, отмечаются трудности согласования частей речи, неточное звуковое оформление слов и низкий уровень развития фонематических процессов. Основная задача логопеда — развитие всех компонентов речевой системы с акцентом на развитие связной речи. Развитие связной речи проводится по периодам обучения от простого к сложному, от умений воспроизводить рассказы логопеда до самостоятельных рассказов по сюжетной

165

картинке, по серии сюжетных картин и рассказов с элементами творчества.

На логопедических занятиях максимально включаются все речевые средства логоритмики: упражнения для развития дикции и артикуляции, упражнения для развития голоса, упражнения на координацию моторики и речи, упражнения с предметами и речевым сопровождением, упражнения с элементами мелодекламации, игры-драматизации.

Примерная схема логоритмического занятия для дошкольников с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития)

Вводная часть

Упражнения на различные виды ходьбы и бега. Упражнение для развития дыхания с речевым сопровождением.

Основная часть

Упражнение для развития дикции и артикуляции. Упражнение для развития мелкой моторики. Упражнение на развитие координации движений и речи. Упражнение с предметами и речевым сопровождением. Упражнение с элементами танца. Игра-драматизация.

Заключительная часть

Упражнение для развития мышечного тонуса.

Организация логоритмических занятий для дошкольников с общим недоразвитием речи (второй уровень речевого развития)

У детей со вторым уровнем речевого развития отмечаются существенные отклонения в развитии моторной и эмоционально-волевой сферы по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Это общая моторная неловкость, недостаточная статическая и динамическая координация движений, слабый мышечный тонус, истощаемость движений, недостаточная двигательная память и снижение произвольного внимания при выполнении серии двигательных заданий. У большинства детей с ОНР отмечается отсутствие чувства ритма и снижение звуковысотного слуха.

Содержание логоритмических занятий зависит от периода обучения и двигательных-речевых возможностей детей.

*В первом периоде* обучения детей с ОНР старшего возраста программа предусматривает формирование понимания устной речи, подготовку к диалогу, знания в области словообразования (уменьшительный суффикс и приставочные глаголы), употребление притяжательных местоимений с существительными и составление простых предложений. Данные задачи решаются на занятиях, посвященных следующим лексическим темам: «Овощи —

166

фрукты», «Осень», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Продукты питания», «Птицы», «Животные».

*Во втором периоде* основными задачами являются: формирование диалогических форм общения, употребление в речи относительных прилагательных, согласование прилагательных с существительными, использование предлогов *в, на, под, из*, глаголов третьего лица единственного числа. Темы предлагаются в следующей последовательности: «Зима», «Новый год», «Семья», «Игрушки», «Зимующие птицы», «Мебель», «Профессии», «Транспорт».

*Третий период* коррекционной работы предполагает развитие фразовой речи, образование глаголов с помощью приставок, относительных прилагательных, притяжательных прилагательных, антонимов и синонимов, употребление предлогов *к, с, от*. Темы могут быть следующими: «Лето», «Дом», «Части тела, лица», «Школа», «Спорт».

Схема логоритмического занятия  
для дошкольников с общим недоразвитием речи  
(второй уровень речевого развития)

Вводная часть

1. Организационный момент: сообщение темы, построение.
2. Упражнения на различные виды ходьбы и бега: ходьба коррекционная, с изменением положений рук.
3. Диафрагмальная дыхательная гимнастика.

Основная часть

1. Упражнения для развития мышечного тонуса.
2. Упражнения для развития артикуляции и дикции.
3. Упражнения для развития мимической моторики.
4. Речевая игра с мячом.
5. Упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук.
6. Упражнение на координацию движений с речью.

Заключительная часть

1. Упражнение для развития речевого внимания.
2. Упражнения с элементами релаксации.

План-конспект логоритмического занятия  
для дошкольников с общим недоразвитием речи  
(первый уровень речевого развития)

Тема: «Птицы»

*Цель занятия:* развивать координацию движений, ориентацию в пространстве, переключаемость движений, мелкую моторику пальцев рук, артикуляционный праксис;



формировать понимание обращенной речи; вызывать естественные речевые реакции.

167

Вводная часть

Организационный момент. Загадка.

1. Я по дереву стучу,

Червяка достать хочу.

Хоть и скрылся под корой,

Все равно он будет мой! (Кто это? — *Дятел*).

2. Упражнения на различные виды ходьбы: по кругу, в колонне по одному (по узкой тропинке), ходьба на пятках (по кочкам), ходьба на носках (по лужам).

3. Упражнение на передачу разного темпа в движении. Чередование легкого бега и спокойной ходьбы (музыка Т. Ломовой «На прогулке»).

Основная часть

1. Упражнения для развития дыхания (по методике Т. Стрельниковой) «Ладшки», «Обними плечи», «Кошка», «Наездники».

2. Упражнение для развития голоса. Подражание птичьим голосам: кукушка, ворона, воробей, журавль, дятел (с имитацией двигательной активности — сидит, летает, стучит, прыгает, кружится).

3. Упражнение на согласованность речи с движением «Цыплята».

Цып-цып-цып, цыплятки,

*(Дети поднимают и опускают корпус с пола.)*

Есть водица в кадке.

*(Логопед-«курочка» ходит вокруг и проговаривает стихотворение.)*

Кто меня боится,

*(Дети, лежа на полу, выполняют движение «велосипед».)*

Тем не дам водицы.

Вот бегут цыплятки,

Не боятся кадки.

Возле кадки блюдце,

*(Поднимаются и бегут к логопеду.)*

Все они напьются.

4. Упражнение с мячом и речевым сопровождением «Поймай и повтори». Дети стоят в кругу, логопед в центре с мячом. Бросая мяч по кругу, называет птиц. Ребенок, поймав мяч, возвращает его и повторяет название птицы.

Заключительная часть

1. Упражнение на воображение. Рисование в воздухе кистью руки туловища, головы, клюва, крыльев, хвоста птицы.

2. Спокойная ходьба (музыка Е. Тиличевой «Марш»).

Организация логоритмических занятий

с заикающимися дошкольниками

У детей с заиканием имеются выраженные нарушения моторной сферы: напряжение мышечного тонуса перед началом речи, дискоординация движений, в том числе и речевых, наличие двигательных уловок, нарушение темпа и ритма движений.

По уровню развития моторной сферы всех детей с заиканием можно разделить на две подгруппы: с низким уровнем, куда входят

168

дети с неврозоподобным заиканием, и со средним уровнем, где преобладают дети с невротическим заиканием. Своеобразие нарушений моторной сферы требует от логоритмиста дифференцированных приемов воздействия.

Основной задачей логопедической ритмики для заикающихся являются нормализация темпа и ритма движений и речи, обучение мышечной релаксации, развитие координационной моторики. Нормализация двигательной сферы способствует критическому отношению к собственным движениям и к речи, воспитывает чувство уверенности в своих силах, снимает эмоционально-стрессовое напряжение в общении, формирует устойчивость к сложным эмоциональным ситуациям.

Логоритмические занятия с заикающимися проводятся с самого раннего возраста, с 2—3 лет, и являются составной частью любой коррекционной методики по устранению заикания.

Содержание логоритмической работы зависит от этапа логопедической работы, между логопедом группы и логоритмистом существует тесная взаимосвязь.

В условиях логопедической группы детского сада компенсирующего вида формирование плавности речи детей с заиканием проводится поэтапно, от простого к сложному: этап ограничения речи, этап сопряженной-отраженной речи, этап диалогической речи, этап самостоятельной речи и этап спонтанной речи и эмоционального общения. На каждом этапе существуют свои задачи и логопедические технологии формирования плавной речи, дифференцированными являются и средства логопедической ритмики.

Этапы формирования плавной речи  
у заикающихся дошкольников средствами  
логопедической ритмики

### *1. Этап ограничения речи*

Задача логопедической работы — ограничить речевое общение детей с целью постепенного отказа от прежней речи, ломки старого речевого стереотипа. На логоритмических занятиях в это время вводятся все неречевые средства, такие, как упражнения на различные виды ходьбы и бега, упражнения для развития дыхания, мышечного тонуса, произвольного внимания, двигательной памяти, мелкой и мимической моторики.

Выполнение упражнений чередуется со слушанием музыкальных отрывков — инструментальной или вокальной музыки. Темы музыкальных произведений соотносятся с темами логопедических занятий.

### *2. Этап сопряженной и отраженной речи*

На логопедических занятиях развивается и совершенствуется речевое дыхание, фраза постепенно увеличивается до 4—5 слов,

169

произнесенных на одном выдохе, формируются основные речевые правила, развивается артикуляционная моторика.

На логоритмических занятиях кроме неречевых средств постепенно вводятся речевые с

малой нагрузкой, такие, как упражнения и игры с пением, упражнения для развития дыхания с речевым сопровождением, для развития дикции и артикуляции, мелкой моторики с речевым сопровождением.

### *3. Этап диалогической речи*

Логопедическая работа направлена на умение медленно, четко и ясно отвечать на вопрос, подбирая по смыслу отдельные слова, перед началом речи взять дыхание и произнести ответ на выдохе, плавно, эмоционально-выразительно.

Развитие просодической стороны речи продолжает формироваться и на логоритмических занятиях. В этом периоде предлагаются следующие средства: упражнения для развития голоса, упражнения на координацию движений и речи, игры с речевым сопровождением, счетные упражнения, песни, диалоги с музыкальным сопровождением.

### *4. Этап самостоятельной речи*

Логопедические занятия формируют умения повторять рассказы логопеда, а затем самостоятельно составлять рассказ по серии сюжетных картин, по сюжетной картине и по плану. В логоритмические занятия включаются речевые задания, игры и упражнения без музыкального сопровождения, упражнения с элементами танца, с предметами и речевым сопровождением.

### *5. Этап спонтанной эмоциональной речи и общения*

Закрепляет навыки плавной речи в конкретной ситуации общения. Логоритмические занятия включают творческие задания с элементами театрализованной деятельности, музыкально-двигательные игры, инсценировки и мелодекламацию — чтение стихотворных текстов под музыкальное сопровождение.

Таким образом, к этапу спонтанной эмоциональной речи и общения у детей с заиканием формируются основные качества во всех видах моторики, совершенствуется навык плавной речи на материале любой речевой сложности.

Примерная схема логоритмического занятия с заикающимися дошкольниками

Вводная часть

Упражнения на различные виды ходьбы и бега, упражнения для развития дыхания.

Основная часть

Упражнения для развития голоса, дикции и артикуляции. Пение. Упражнения для развития чувства темпа и ритма движений. Упражнения на

170

координацию движений и речи. Игры-драматизации или упражнения с элементами танца.

Заключительная часть

Упражнения с элементами мышечного расслабления. Спокойная ходьба, упражнения для восстановления дыхания.

Упражнение на развитие диафрагмального дыхания. Под медленную музыку («Лесной олень») лежа на полу на вдох поднимать животом мягкую игрушку и на выдох опускать ее.

Глава 2

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РИТМИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Ритмика для детей данной категории является составной частью системы коррекционной

работы в дошкольном образовательной учреждении. Ритмика оказывает положительное влияние на психофизиологические процессы, познавательную, эмоционально-волевыми сферами ребенка, обеспечивает коррекцию психомоторики детей данной категории. Организация работы средствами коррекционной ритмики строится прежде всего на принципе единства диагностики и коррекции. Комплексное обследование ребенка и определение имеющихся нарушений является необходимым условием для начала коррекционной работы средствами ритмики. Наряду с обследованием познавательной и эмоционально-волевой сфер дошкольников перед использованием ритмики в коррекционной работе осуществляется обследование моторики детей с проблемами. С этой целью наиболее часто используется методика Н. И. Озерецкого — Г. Гельнитца, которая представляет собой набор двигательных тестов для исследования общей и мелкой моторики, отдельных компонентов движения: статистической координации, динамической координации, быстроты движений, ритма, излишних сопровождающих движений (синкинезий), одновременности движений и их силы.

Для правильного построения работы по коррекции психомоторики необходимо вычленять структуру поражения, а затем формировать плохо развитые или отсутствующие «контингенты движений» (Н. А. Бернштейн) того или иного церебрального уровня. При этом принято строить коррекционную работу с детьми с умственной отсталостью с учетом выделения двух групп: возбудимых или заторможенных (К. К. Фольц). Двигательное беспокойство, нетерпеливость, отвлекаемость, эмоциональная возбудимость и неустойчивость составляют клиническую картину возбудимых, а вялость, адинамичность, бедность движений характеризуют заторможенных

171

детей. Наиболее адекватным методом коррекции различных психомоторных нарушений у детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью является коррекционная ритмика, в которой ярко выражено единство музыки, движений и ритма как их стержня.

Музыкальный ритм регулирует деятельность нервной системы, вызывает рефлекторное усвоение ритма жизнедеятельности, организует моторику, создает бодрое радостное настроение, воспитывает активное внимание. Занятия ритмикой позволяют точно дозировать раздражения по силе и длительности, упорядочивают темп движений, который легко увязывается с характером музыки, улучшают психические процессы, запоминание, автоматизируют двигательные акты. Это отмечают в своих работах М. Р. Могендович, Л. И. Воеводина, Е. П. Шептулин, Э. Куду, В. Б. Полякова и др.

Организация, построение, содержание, коррекционная направленность занятий ритмикой для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью обуславливаются структурой нарушений детей данной категории, где присутствуют отклонения в психических функциях, эмоционально-волевой сфере, моторике. В связи с этим в занятиях по ритмике включаются такие направления, как:

*коррекция психических функций*, где средствами ритмики осуществляется коррекция внимания (его переключаемости, устойчивости, распределения), памяти (слуховой, зрительной), воображения (воссоздающего, творческого), восприятия (слухового, пространственного, зрительного);

*коррекция эмоционально-волевой сферы*, где дети овладевают «языком выразительных движений», умением передавать различные эмоциональные состояния (радости, нежности, печали, удивления и т. д.), учатся снимать психоэмоциональное напряжение, приобретают навыки невербальной коммуникации, адекватного группового поведения;

*коррекция моторной сферы*, где ведется работа по развитию пластики тела, ритмичности, координации движений, ориентировки в пространстве, преодолению глобальных синкинезий;

*развитие согласованности движений и речи*, проявляющееся в упражнениях с предметами и без них, с пением, с образными движениями.

На занятиях по ритмике используются такие средства, как упражнения, игры со словом, элементы гимнастики под музыку, образные этюды. Структура занятий может складываться из таких частей, как ритмическая разминка, ритмическая гимнастика, ритмический калейдоскоп, ритмическое прощание. Основным принципом построения коррекционной ритмики является тесная связь движений и музыки, где организующим началом выступают музыка, ритм. Развитие движений в сочетании с музыкой и словом

172

представляет целостный коррекционно-воспитательный процесс. Коррекция, сглаживание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохраненных требуют от ребенка (и педагога на занятии) собранности, внимания, конкретности представлений, активности мысли, развития памяти — эмоциональной, зрительной, образной (при восприятии образца движений), словесно-логической (при осмыслении задач и запоминании последовательности выполнения движений под музыку), двигательно-моторной (двигательно-мышечные ощущения), произвольной (связанной с сознательным самостоятельным выполнением упражнений). Занятия по коррекционной ритмике детей данной категории могут проводиться в подгрупповой и фронтальной формах (не более 15 человек). Организация занятий по ритмике предполагает календарное планирование, которое осуществляет педагог-ритмист с дефектологическим образованием. Занятия по ритмике должны иметь четкую коррекционную направленность и проводиться один-два раза в неделю дополнительно к музыкальным занятиям. В конце года осуществляется контрольное диагностическое обследование, показывающее динамику в развитии ребенка, в том числе обеспечивающуюся средствами ритмики.

План-конспект занятия по коррекционной ритмике для старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью

*Цель:* проводить коррекционную работу средствами ритмических движений: обеспечивать регуляцию мышечного тонуса, снятие локальных зажимов, развивать чувство экспрессии своего тела, произвольность психических процессов (внимания, памяти), движений, формировать навыки адекватного поведения, умение выражать движениями и средствами музыкальной выразительности структуру музыкального произведения.

1. *Ритмическое приветствие и разминка:* поклон девочек, мальчиков (музыка Ф. Шуберта «Вальс»), упражнение «Ритмическое эхо» (приветствие — прохлопывание ритмического рисунка педагогом — ответ, повторение его детьми как приветствие), упражнение на концентрацию внимания в движении: ходьба энергичная, мягкая, настороженная, с высоким подниманием колена (музыка Ж. Люлли «Марш»);

2. *Ритмическая гимнастика.* Упражнения на регуляцию мышечного тонуса, коррекцию моторики, организованности, собранности, произвольности действий в движении (музыка Ф. Шуберта «Марш», «Вальс», «Лендер», «Экосез»):

«Легкий ветерок» (мягкие движения руками);

«Цветы наклоняются» (наклоны туловища с поднятыми руками вправо, влево, сидя на коленях на полу, на ковриках);

173

«Крепкие веточки дерева» (движения «ножницы», лежа на ковриках);

«Одуванчик разлетается» (легкий бег врассыпную).

3. *Ритмический калейдоскоп.* Упражнения на коррекцию психических функций (слухового

восприятия, переключения внимания, воображения):

«Плавный хоровод» со сменой рук (русская народная мелодия «Травушка-муравушка»);

«Играем с водой», образная композиция (музыка П. И. Чайковского «Сладкая греза»).

4. *Ритмическое прощание*. Релаксация «Шум моря» (аудиокассета «Наедине с природой»), ритмическое эхо, поклон девочек, мальчиков (музыка Ф. Шуберта «Вальс»).

### Глава 3

## ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Фонетическая ритмика как методический прием включена в работу по формированию произносительной стороны речи детей с нарушением слуха. В процессе проведения фонетической ритмики музыка может включаться в качестве музыкально-ритмической стимуляции движений и активизации речевой деятельности.

*Основной целью* фонетической ритмики является развитие у детей с нарушением слуха слухового восприятия, обогащение слухозрительными впечатлениями, активизация голосовых функций, формирование на слухокинестетической основе речевой деятельности, ее ритмоинтонационной и произносительной стороны. Работа с детьми организуется фронтально сурдопедагогом, а музыкальное сопровождение осуществляет музыкант или используется аудиозапись. Средствами фонетической ритмики являются упражнения, игры, сочетающие речь и движения, музыка, которая в совокупности с движениями способствует развитию и речи, и движений.

Решение задач, направленных на установление единства в работе речедвигательного и слухового анализаторов, формирование ритмоинтонационной, выразительной стороны речи, развитие слухового восприятия и коррекции произносительной стороны, нормализации речевого дыхания, укрепление речевой зоны голоса, развитие ритмодвигательных основ, обеспечивает компенсацию речевой функции.

Содержательная сторона фоноритмики включает в себя: работу над звуками речи (гласными, согласными), их автоматизацию в сочетании с движениями; работу над регуляцией дыхания и слитности

174

речи (в слоговых упражнениях, словах, коротких предложениях, стихах и текстах); над голосом (силой, высотой, чередованием низкой и высокой тесситуры); над ритмом (одно-, двух-, трех-, четырехсложным), над темпом речи (в слоговых упражнениях, скороговорках, стихах); над интонацией (логическими ударениями, интонацией в коротких словах, словосочетаниях, предложениях, коротких текстах, стихах, играх).

В структуре занятий могут быть упражнения, способствующие музыкально-ритмической стимуляции, которые состоят только из движений, а также и упражнения на речевое дыхание, развитие голоса, темпа, ритма, которые проводятся как с музыкальным сопровождением, так и без него.

Музыкально-ритмическая стимуляция представляет собой сочетание двигательных упражнений с элементами танца, где присутствует четко выраженная ритмическая основа. Музыка является одним из средств развития слухового восприятия, формирования умения передавать в движении ритм, темп и другие средства выразительности. Характер движений, выполняемых под музыку, может быть различен. При выполнении упражнений для нормализации дыхания преобладают плавные движения, а работа над ритмом в движении включает танцевальные элементы, ритмическую ходьбу, сочетание ее с различными движениями рук. Комплекс упражнений, обеспечивающих нормализацию произносительной стороны речи, содержит разнообразные движения (головы, плечевого пояса, рук, туловища,

наклоны, повороты ног, сгибание, разгибание), используемые без сопровождения музыки.

Движения на фоноритмике предварительно не разучиваются, а проводятся по подражанию. Они выполняются как с использованием звукоусиливающей аппаратуры, так и на основе только слухового восприятия без нее. Конечной целью фонетической ритмики является формирование правильно оформленной речи и психомоторики ребенка с нарушением слуха, обеспечивающих социальную адаптацию такого ребенка.

Игры и упражнения, используемые на фонетической ритмике

#### 1. Работа над голосом.

Дети сидят по кругу, имитируя игру на пианино и сопровождая движения произнесением текста.

Пальчик о пальчик тихо бьем. *(Говорят тихим голосом.)*

Пальчик о пальчик тихо бьем. *(Выделяют ударные слоги легким взмахом руки.)*

А потом в ладошки громко бьем. *(Произносят громко.)*

175

Хлопаем в ладоши: бом-бом-бом. *(Сопровождают сильным хлопком.)*

#### 2. Чередование низкой и высокой тесситуры. Дети стоят по кругу.

Садись поближе, *(Высоко.)*

Нагнись пониже, *(Низко.)*

Посмотри получше — *(Высоко.)*

Вот так. *(Низко.)*

А. Произносят текст разным по высоте голосом, сопровождая проговаривание естественными движениями или указательными жестами.

Б. Повторение упражнения без движений.

#### 3. Работа над ритмом.

Ритм:

па-па

па-по

*(Дети стоят по кругу и воспроизводят слоги, сопровождая каждый слог указательным движением пальца то вправо, то влево.)*

па-пу

па-пи

па-пэ

#### 4. Работа над темпом.

Слоговые скороговорки. Проговаривание считалки с движениями сначала в медленном

темпе, затем в среднем и быстром.

Шли, шли, шли, (Идут быстро: шаг — слово.)

Мы пирог нашли. (Правой рукой жест по кругу, вытянув ее вперед.)

Сели, поели (Сели на пол, «едят».)

И дальше пошли. (Встали и делают легкий взмах вперед — «пошли».)

#### Глава 4

### КОРРЕКЦИОННАЯ РИТМИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ритмика для детей с нарушением зрения занимает важное место в системе всей коррекционной работы с детьми данной категории и представлена в программе самостоятельным разделом. Ребенок с нарушением зрения более, чем зрячий, зависит от выбора, удержания в памяти и использования слуховой информации. Сложные и серьезные задачи встают перед ребенком с нарушением зрения в период дошкольного детства, когда акцент развития переносится на самостоятельную активность, связанную с передвижением в пространстве, коммуникацией со сверстниками и взрослыми не только с помощью речи, но и посредством совместного участия в общей деятельности. А отставание в развитии психических функций, ограниченный опыт практических действий, плохо развитая общая моторика, несформированность эмоциональной и двигательной выразительности делают важным включение ритмики в систему

176

коррекционной работы с детьми данной категории. На таких занятиях ребенок учится владеть телом, сочетать свои движения с музыкой, передавая настроение средствами музыкальной выразительности (ритм, темп, форма, динамика, характер музыки и движений), ориентироваться в пространстве, обогащать свой музыкально-слуховой опыт, учиться взаимодействовать со сверстниками в движениях под музыку. Все это необходимо ребенку с нарушением зрения для его адекватного взаимодействия в социальной среде.

Коррекционная ритмика проводится как самостоятельное фронтальное занятие и по времени может продолжаться 20—25 мин в зависимости от возраста детей.

Конспект занятия по коррекционной ритмике для старших дошкольников с нарушением зрения

*Цель:* проводить коррекционную работу средствами движений под музыку, передавать средства музыкальной выразительности (темп, ритм, форму), учить владеть телом, развивать координацию, произвольность движений, пространственную ориентировку, слуховое внимание, память, воображение, учить действовать в образной условно-воображаемой ситуации в игре.

#### 1. Ритмическая разминка

Упражнение «Ритмическое эхо» (педагог прохлопывает ритмический рисунок, дети повторяют).

Упражнение «Собираем камешки», музыка Т. Ломовой «На берегу» (ходьба с остановками).

Упражнение «Ускоряя, замедляя», музыка Т. Ломовой (ходьба и легкий бег с ускорением и замедлением темпа).

#### 2. Ритмическая гимнастика

Упражнение «Поющие руки», музыка П. И. Чайковского «Шарманщик поет» (мягкие



движения руками, одновременное разведение в стороны из положения перед грудью и сведение их перед грудью).

Упражнение «Ветер, ветерок», музыка Л. Бетховена «Лендер» (чередование мягких движений поднятыми руками с наклонами вправо и влево).

Упражнение «Тугая резинка», музыка Ф. Миллер «Этюд» (плавные полуприседания).

Упражнение «Петушок расплясался», вариации на тему русской народной мелодии «Петушок, петушок», музыка Т. Ломовой (знакомые танцевальные элементы по показу или словесной инструкции педагога).

### 3. Пространственная ориентировка

Игра «Выворачивание круга», музыка — венгерская народная мелодия.

177

(Активизация внимания при передаче ритма и темпа музыки, выделение ярких ритмических акцентов в движениях по кругу, перестроениях по сигналу всей группы детей одновременно за ведущими.)

### 4. Сюжетно-образные этюды или танцевальные миниатюры

Образная игра «Ау!», музыка Т. Ломовой «Игра в лесу».

5. *Релаксация* (лежа на ковре) «Волшебство леса», аудиозапись из серии «Звуки живой природы» (музыка для релаксации). Прощание, поклон мальчиков, девочек.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Дайте определение коррекционной ритмики и покажите ее направления.
2. Раскройте особенности коррекционной ритмики для детей с нарушением речи.
3. Покажите специфику содержания и организации ритмики для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью.
4. Сравните понятия «музыкально-ритмические движения» и «фонетическая ритмика», покажите их сходство и различия.
5. Назовите компоненты коррекционной ритмики для детей с нарушением зрения.
6. Сделайте сравнительный анализ конспектов по коррекционной ритмике для детей с разными отклонениями в развитии.

Литература

*Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика. — М., 1985.

*Выготская И. Г., Пелингер Е. Л., Успенская А. П.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. — М., 1993.

*Гринер В. А.* Логопедическая ритмика для дошкольников. — М., 1958.

*Дресвянников В. И.* Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с заикающимися дошкольниками // Дефектология. — 1972. — № 3.

*Кручинин В. А.* Воспитывая чувство ритма // Физкультура в школе. — 1974. — № 12.

*Медведева Е. А., Комиссарова Л. Н.* Программа спецкурса «Коррекционная ритмика» для специальных педагогических (дефектологических отделений средних и высших учебных заведений). — М., 1994.

Музыка и движение в коррекционно-воспитательной работе в специальном детском саду для детей с нарушением интеллекта / Под ред. А. П. Зарина, Е. Л. Ложко. — СПб., 1994.

Семенов Л. А., Шлыков В. П. Азбука движений для слепых. — М., 1983.

Яхнина Е. З. Содержание и организация музыкально-ритмических занятий в подготовительном классе школы для глухих детей. — М., 1991.

Яхнина Е. З. Музыкально-ритмические занятия с глухими учащимися младших классов. — М., 1997.

178

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

Методический материал к разделу IV  
«Коррекционно-развивающее направление работы  
по музыкальному воспитанию в дошкольном  
образовательном учреждении компенсирующего вида»

#### 1. Музыкальные занятия

Фрагмент музыкального занятия  
для старших дошкольников с нарушением речи  
и с задержкой психического развития

*(интеграция трех видов музыкальной деятельности — восприятие музыки,  
движения под музыку, игра на детских музыкальных инструментах)*

Тема: «Кошка и кот»

*Цель:* осуществлять коррекционную работу средствами музыки и движений, учить различать музыку разного характера, формировать воображение, действовать в воображаемой условной ситуации, активизировать к поиску средств выразительности образа в динамике его проявлений в сюжетной композиции, передавать разные эмоциональные состояния образа, согласовывать движения с характером музыки, структурой музыкального произведения, учить играть на детском музыкальном инструменте (свистульке), используя ее в передаче образа в игре.

#### 1. Восприятие музыки

Музыкальный руководитель проводит краткую вступительную беседу перед слушанием музыки и говорит с детьми о том, что кошка бывает разной по своим проявлениям: гибкой, ласковой, нежной, осторожной, а бывает совсем другой — стремительной, сердитой, выпускает когти, особенно когда хочет поймать свою добычу. Детям предлагается послушать два разных по характеру музыкальных произведения «Кошка» (музыка Т. Ломовой), «Кошка или кот сердится» (музыка С. Майкапара «Этюд»).

После восприятия музыки проводится беседа о ее разном характере, и педагог вместе с детьми вербально рисует «картинку» действий кошки в одном и другом произведении.

#### 2. Сюжетно-образные движения

Музыкальный руководитель предлагает поиграть в игру «Кот и кошка» и превратиться девочкам в птичек, а мальчикам в котов. Педагог дает образец движений, которые может делать кот. Затем под чтение

179

стихотворения дети сами выполняют движения, изменяя их или находя новые.

Кот проснулся рано-рано,

Спрыгнул с мягкого дивана,  
Выгнул спинку, потянулся,  
С боку на бок перевернулся,  
И пошел совсем неслышно,  
Будто прятался от мышки.  
Увидал кот за окном —  
Птичка кружит с ветерком,  
И летает, и резвится,  
Никого здесь не боится!

### 3. Игра на детских музыкальных инструментах

Девочкам раздаются свистульки и предлагается сыграть на них как будто поет птичка (музыкальное сопровождение под фонограмму).

Когти надо поточить, чтобы птиц не упустить.

Дети, изображающие котов, под музыку выполняют движения «кошки, выпускающей когти» (музыка С. Майкапара «Этюд»). Птицы разлетаются.

Когда игра повторяется, детям предлагается поменяться ролями: девочкам превратиться в кошек, а мальчикам — в птиц и играть на свистульках.

Внимание девочек обращается на то, что кошка выполняет движения совсем по-другому.

### 4. Танцевально-игровая композиция «Кошка и девочка» под песню «Расплата» (литовская народная мелодия, слова В. Асирова).

Дети слушают знакомую песню, а затем инсценируют сюжет. Девочка «ругает» жестами кота (кошку) за разные провинности, кот (кошка) виноват и «плачет», передавая это жестами. Дети делятся на пары (мальчики — коты, девочки в роли «девочек») и выполняют движения в соответствии с текстом, согласуя движения с музыкой. При повторе дети меняются местами, тогда ругают кошку.

Фрагмент музыкального занятия для старших дошкольников с нарушением речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью

*(интеграция двух видов музыкальной деятельности — пение, движения под музыку)*

Танцевально-образная композиция «Дружба»

*Цель:* осуществлять коррекционную работу средствами музыки и движений, учить передавать движениями средства музыкальной выразительности (форму, ритм), показывать разные эмоциональные состояния пантомимически

180

в сюжетно-образной композиции, формировать навыки адекватного общения со сверстниками, умение сопереживать, сочувствовать, вставать на позицию другого.

Музыкальный руководитель проводит краткую беседу о дружбе, о том, что в общении бывают разные ситуации (ссоры, примирения), и важно научиться понимать сверстника, прощать ошибки, дружить. Детям предлагается поиграть и в танце передать, как однажды дети сначала поссорились, потом помирились и подружились навсегда.

1. *Сюжетный танец «Поссорились — помирились»* (венгерская народная мелодия).
2. *Сюжетный танец «Пожалели»* (1-я часть — «Жалоба», 2-я часть — «Материнские ласки», музыка А. Гречанинова).
3. После танцев музыкальный руководитель предлагает детям спеть знакомую *песню «Дружат дети всей земли»* (музыка М. Д. Льва-Компанейца, слова В. Викторова). Затем дети заводят дружный хор и исполняют песню с движениями.

Фрагмент музыкального занятия для детей  
с нарушением зрения

*(интеграция двух видов музыкальной деятельности — восприятие музыки и музыкально-ритмические движения)*

Тема: «Веселые клоуны»

*Цель:* осуществлять коррекционную работу средствами музыки и движений, формировать музыкальное восприятие, эмоциональную отзывчивость на музыку, оценочное отношение к ней, умение вербально выразить свои впечатления от услышанного, различать средства музыкальной выразительности (темп, ритм, характер) и передавать образными движениями, развивать пространственную ориентацию при выполнении движений в кругу, врассыпную.

#### 1. Восприятие музыки

Музыкальный руководитель проводит перед слушанием беседу, рассказывает о клоунах, которые всегда веселят зрителей, о том как они выступают в цирке, в разных театральных представлениях. Потом детям предлагается послушать музыку Д. Б. Кабалевского «Клоуны». В диалоге с педагогом после восприятия музыки акцентируется внимание детей на то, как в музыке передан этот образ, обсуждается, какие движения делают клоуны в музыкальном образе, какого характера музыка, темп и т. д.

#### 2. Музыкально-ритмические движения

Музыкальный руководитель предлагает поиграть в клоунов, сначала послушать две разные по характеру небольшие пьесы «Шагают клоуны» (французская народная мелодия «Полишинель»), «Клоуны подпрыгивают» (английская народная песня «Полли»). Педагог показывает движения, а затем предлагает детям передать образ веселых клоунов.

181

Дети по-своему передают образ и разный характер музыки движениями: шагают в кругу, как петрушки, поскоками двигаются свободно врассыпную.

Фрагменты музыкального занятия для старших дошкольников  
с нарушением слуха

#### Фрагмент 1

*Цель:* проводить коррекционную работу по развитию слухового восприятия средствами музыки, учить различать средства музыкальной выразительности (разный темп), высказываться о музыке, выразить разный темп в движениях.

*Восприятие музыки.* Дети садятся так, чтобы видеть клавиатуру фортепиано и руки музыканта.

Музыкальный руководитель предлагает детям послушать разную музыку. Сначала он

исполняет быструю «Польку» М. Глинки. Затем спрашивает, какая была музыка? Дети отвечают. Потом руководитель играет медленное «Адажио» Д. Штельбельта, после чего снова задает вопрос о музыке. Детям предлагается также выполнить более сложное задание: отвернуться и прослушать те же отрывки без зрительной опоры на клавиатуру, а затем, прослушивая еще раз, выполнить под быструю музыку кругообразные движения кистями рук в соответствии с темпом аккомпанимента.

## Фрагмент 2

*Декламация песен под музыку.* «Как у наших у ворот», русская народная мелодия.

*Цель:* развитие голосовых модуляций, вокально-слуховой координации, дикции, речевой интонации. Этот вид музыкальной деятельности включает три этапа, разные по продолжительности.

*Первый этап:* слушание песни, определение ее характера, обсуждение содержания песни, повторное слушание песни.

*Второй этап:* разучивание песни по фразам (прохлопывание ритмического рисунка с опорой на графическое изображение ритма, воспроизведение ритма хлопками и голосом, с проговариванием слогосочетаний [та-та], [па-па]); подкрепление дирижированием педагога, работа над певческим дыханием; отработка воспроизведения слов во фразе под музыку в соответствии с ритмической организацией мелодии; ритмическое воспроизведение мелодии фраз под музыку, выделение логического ударения (с опорой на музыкальное сопровождение), работа над ансамблем, темпом и динамическими оттенками в пении.

*Третий этап:* заключительная работа над песней. Работа над эмоциональностью, выразительностью исполнения.

182

Фрагмент музыкального занятия для умственно отсталых старших дошкольников и детей с задержкой психического развития

*(интеграция двух видов музыкальной деятельности — театрализованно-игровая деятельность, образно-ролевое пение)*

Игровая миниатюра «Лениться не годится»

*Цель:* проводить коррекционную работу средствами музыки и движений, формировать нравственно-этические основы поведения, уважение к труду, побуждать к поиску выразительных средств для передачи образа в сюжетной музыкальной композиции, согласовывать движения с текстом песни.

Музыкальный руководитель проводит краткую беседу об уважении к труду людей, объясняя, почему не любят лентяев, и предлагает исполнить всем вместе моравскую народную песню «Люди работают», которую начали учить на двух предыдущих занятиях. С детьми выясняется ее содержание, даются пояснения и предлагается поиграть в игру «Лениться не годится». Выбирают по считалке-попевке солиста-«лентяя» и инсценируют потешку о труде.

Ребенок, изображающий «лентяя», ложится на бок, подперев щеку рукой, согнутой в локте, опираясь об пол, и говорит: «Ты, работушка, меня не бойся, я тебя не трону», встает и затем садится в стороне.

Дети под русскую народную мелодию речетативом исполняют потешку, инсценируя ее:

Мы весной сажали сад, а Семен сидел у гряд,

Вот мы яблоки едим, а Семену не дадим,

Нам лентяев здесь не надо, выходи Семен из сада.

*(Семен берет лопату и начинает копать землю в саду. Дети его прощают.)*

Не ленись, не ленись и трудиться научись,

Чтоб тебя все уважали, дело делать торопись.

## *2. Организация музыкально-игровой деятельности вне занятий*

Игры со словом и движением для дошкольников с нарушением речи, зрения, задержкой психического развития

Скок, поскок,

Молодой дроздок *(Поскоки по кругу в ритме потешки.)*

По водичку пошел,

Молодичку нашел, *(Ходьба по кругу, высоко поднимая ноги.)*

Молодиченька *(Движение к центру осторожным шагом.)*

Невеличенька, *(Раскрывают руки в стороны.)*

183

Сама с вершок, *(Приседание, обхватив колени руками.)*

Голова с горшок.

Из-за леса, из-за гор *(Встают, взявшись за руки, расширяют круг.)*

Едет дедушка Егор, *(Ходьба по кругу, высоко поднимая ноги.)*

Сам на лошадке, *(Ходьба к центру круга.)*

Жена на коровке, *(Ходьба спиной, расширение круга.)*

Дети на телятках,

Внуки на козлятках,

Гоп, гоп, гоп, гоп, *(Прямой галоп в рассыпную.)*

Гоп, гоп, гоп, гоп,

Тпру-у! *(Остановка на месте.)*

Шалтай-Болтай

Сидел на стене, *(Приставной шаг вправо, влево.)*

Шалтай-Болтай *(Наклон туловища вперед, вниз, руки держать свободно.)*

Свалился во сне. *(Руки «падают», как у тряпичной куклы.)*

Вся королевская конница, (Ходьба, высоко поднимая ноги.)  
Вся королевская рать (Остановка на месте.)  
Не может Шалтая-Болтая, (Кружатся на месте, взмахивая руками.)  
Не может Болтая-Шалтая,  
Шалтая-Болтая собрать. (Четкая остановка.)  
Как на пишущей машинке (Сидят по кругу, ноги «по-турецки».)  
Две хорошенькие свинки (Стучат пальцами по коленям, «печатая».)  
И по-сту-ки-ва-ют, (Ритмично хлопают в ладоши справа от себя.)  
И по-хрю-ки-ва-ют. (Ритмично хлопают в ладоши слева от себя.)  
Туки-туки-тук, (То же справа.)  
Хрюки-хрюки-хрюк! (То же слева.)  
Хрюк! (Делают хлопок перед собой.)

### *3. Организация художественно-досуговой, музыкальной деятельности*

Сценарий новогоднего праздника для дошкольников  
5—6 лет с ЗПР (с участием родителей)

Под музыку П. И. Чайковского дети вместе с родителями спокойно входят в зал и встают  
вокруг елки

(«Фея Драже» из балета «Щелкунчик»).

*Ведущая:* С Новым годом поздравляю!

Пусть придет веселье к вам,

Счастья, радости желаю

И большим, и малышам.

184

Вновь пришла, ребята, елка

К нам на праздник в детский сад.

А игрушек на ней сколько!

Как красив ее наряд!

Все вместе рассматривают елку.

*Ребенок:* Чтоб весело было елочке нашей,

Давайте, ребята, споем и спляшем!

*Ведущая:* А вместе с мамой петь и плясать еще веселее, ведь Новый год — самый семейный,  
самый теплый и задушевный праздник для всех взрослых и детей.

Исполняется хоровод (А. Филиппенко «К деткам елочка пришла»).

*Ведущая:* Ребята, а огоньки-то на елочке не горят. Что же нам делать?

Давайте ее попросим: «Ну-ка, елочка, зажгись, всем ребятам улыбнись!»

Все хором произносят: «Раз, два, три, елочка, гори!» Огни на елочке зажигаются.

*Ребенок:* Ну-ка, елка, веселей,

Заблести огнями,

Чтобы ноги у друзей,

И у взрослых, и детей

Заплясали сами.

Исполняется совместный танец детей и взрослых вокруг елки («Детская полька», музыка А. Жилинского).

*Ведущая:* А теперь давайте сядем и полюбуемся нашей елочкой издали, ведь издали она еще красивее.

Взрослые и дети рассаживаются по местам вдоль стены.

*Ведущая:* Вы тихонько посидите

И на елку поглядите,

Мне теперь проверить нужно

Все ли гости собрались?

Попрыгунчики-зайчата здесь? — Здесь!

Бусинки-резвухи здесь? — Здесь!

Веселые петрушки здесь? — Здесь!

Всех не перечесть! А кого все же нет?

Кто ребят на Новый год веселить не устает и подарки принесет?

*Дети:* Дед Мороз!

*Ведущая:* А вот кто-то к нам идет в гости. Не он ли?

Ах, нет, это его внучка, Снегурочка, снежная девочка.

Входит, кружась под вальс, Снегурочка

(«Вальс» из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик»).

*Снегурочка:* Здравствуйтесь, дети! Здравствуйтесь, гости дорогие!

Снегуркой я, друзья, зовусь,

Мне стужа не страшна.

Я зимней вьюги не боюсь,

185

Я даже с ней дружна.

Исполняет «Песню Снегурочки» (музыка М. Красева).

А Дед Мороз все не идет?

Но ведь скоро Новый год!

Уж пора б ему прийти,



Задержался он в пути.

А вы знаете, к каким детям приходит Дед Мороз?

К таким, которые умеют хлопать в ладоши дружно и звонко!

А вы умеете? (*Дети дружно хлопают в ладоши.*)

А еще Дед Мороз приходит в гости к тем детям,

У кого ножки громко топают! (*Дети дружно топают.*)

А еще Дед Мороз приходит в гости к тем,

Кто умеет весело смеяться.

А вы умеете? (*Дети весело смеются.*)

Не слышно ничьих шагов? (*Подходит к окну.*) Не идет Дедушка Мороз. Давайте мы его дружно позовем! (*Зовут три раза.*) — Дедушка Мороз!

С песней появляется Дед Мороз (музыка В. Шаинского).

*Дед Мороз:* С Новым годом! С Новым годом!

Поздравляю всех детей,

Поздравляю всех гостей.

Был у вас я год назад,

Снова видеть вас всех рад,

А меня-то вы узнали?

Все такой же я седой,

Но совсем как молодой,

Вместе с вами хоть сейчас

Я готов пуститься в пляс.

Снегурка, внучка моя, собирай ребят в хоровод!

(*Снегурочка спряталась за елку.*)

А где же она? Опять проказничает, куда-то спряталась? Ну, да ладно.

А елка-то у вас какая красивая! Это она у меня в лесу стояла.

Самую красивую вам прислал. Тепло ли, тебе, елочка?

*Снегурочка (из-за елки):* Тепло, дедушка!

*Дед Мороз:* А весело ли тебе с ребятами?

*Снегурочка (из-за елки):* Весело, дедушка!

*Дед Мороз:* Вот какую я вам говорящую елочку прислал, сама разговаривает! (*Замечает Снегурочку.*) Ах, это ты, проказница! Шутить со мной вздумала! Собирай ребят в хоровод, веселиться будем! Взрослые, тоже вставайте вместе с нами!

Исполняется хоровод «Дед Мороз» (музыка В. Витлина).

Третий куплет поет Дед Мороз:

Я — седой, румяный

Добрый Дед Мороз.

Елку вам на праздник

Из лесу принес.

Огоньки сверкают,

186

Красный, голубой...

Хорошо нам, елка,

Весело с тобой.

*Дед Мороз:* Умеете вы, ребята, хоровод дружно водить с Дедом Морозом.

А не боитесь, что заморожу?

Я сейчас как засвищу

И мороз на вас пушу!

*Дети:* А мы снега наберем, хорошенько нос потрем! Вот так!

*Дед Мороз:* Застужу сейчас вам ноги!

*Дети:* Мы затопаем ногами, застучим мы каблучками! Вот так!

*Дед Мороз:* Если только захочу, ваши руки прихвачу!

*Дети:* Руки тоже мы согреем, мы похлопаем скорее! Вот так!

*Дед Мороз:* Никто мороза не боится! Кто умеет веселиться?

*Ведущая:* Мы тебя, Дед Мороз, не выпустим! Будешь с нами веселиться!

Проводится игра «Не выпустим».

Исполняется хоровод «Калинка» (русская народная мелодия) вокруг елки.

Дед Мороз устал.

*Ведущая:* Садись, Дед Мороз, отдохни!

*Снегурочка:* Милый дедушка, сейчас

Открывать не надо глаз.

Посиди и не смотри,

Пока не скажем: раз, два, три!

Дед Мороз закрывает глаза, дети садятся на стулья. Дед Мороз достает свое волшебное зеркало, по которому узнает, кто из детей хочет рассказать ему стихотворение. Дети читают стихи.

*Снегурочка:* Дед Мороз, отгадай загадку:

Он с бубенчиком в руке

В ярко-красном колпаке.

Он веселая игрушка,

А зовут его...

*Дед Мороз:* Лягушка, подушка, ватрушка, ах, Петрушка!

Исполняется «Танец Петрушек» с бубнами (музыка М. Глинки). В конце танца Дед Мороз хочет их найти, а они спрятались сзади «хвостом».

*Дед Мороз:* А теперь, дети, прислушайтесь, как звенят елочные бусы. Я дотронусь до них тихонько, и они сейчас оживут... Посмотрите, там и тут, ко мне бусинки бегут!

Выбегают девочки-бусинки.  
Мы бусы настоящие,  
Мы не простые шарики,  
Мы яркие, блестящие,  
Как огоньки-фонарики.  
На ниточку нанизаны,  
На елку нас повесили,  
А мы спустились с елочки,  
Танцуем очень весело!

187

Исполняется «Танец Бусинок» (музыка Л. Серовой «Мы бусинки-резвущики»).

В конце Дед Мороз пытается «иголкой с ниткой» собрать всех бусинок,  
а они разбегаются.

*Дед Мороз:* А теперь, дети, отгадайте вы мою загадку:

Комочек пуха, длинное ухо,  
Прыгает ловко, любит морковку.

*Дети:* Зайчик!

*Дед Мороз:* Конечно, зайчик.

Исполняется песня «Зайнъка» (музыка М. Красева с запевалой-«зайцем»).

*Запевала-заяц:* Обязательно приду

И друзей приведу.

Если нет у вас лисицы,

В лесу мерзнуть не годится! (Убегает за елку.)

*Лиса:* Я проведать вас решила,

Наряжалась целый час!

Наконец-то я у вас.

И, наверно, мне, лисе,

Вы, ребята, рады все!

Жаль, что спрятались куда-то

От меня зверюшки.

Ускакали все зайчата,

Не мелькают ушки.

Но не даром я — лисица,

И не зря — плутовка.

Неживою притвориться

Я умею ловко. (*Ложится на коврик у елки.*)

Прибегает Заяц — хвастается:

К зайцам все несправедливы:

Говорят, что мы трусливы!

И трусливей всех зверей,

Но не верьте — это сказки!

Вам признаюсь без опаски:

Зверя нет меня храбрей!

Уж на что хитра лисица,

А и то меня боится.

Зайцы, братцы!

Время собираться!

Прыгать и играть,

Весело плясать!

Исполняется игра-пляска (музыка А. Гедике «Зайцы и лиса»). В конце игры Снегурочка кричит: «Лиса!» Зайцы падают и «барахтают» ногами и руками.

*Лиса:* Не храбрецы вы, а трусишки,

Задаваки, хвастунишки.

Я сейчас вас всех поймаю!

Зайцы вскакивают и убегают.

*Дед Мороз:* Ты зайчат не обижай,

Не пугай, не угрожай,

188

И за все их огорченья

Попроси у них прощенья.

*Лиса:* Я прошу у вас прощенья

За плохое повеленье!

*Дед Мороз:* Смотри у меня, а то в мешок посажу!

А теперь пусть родители покажут свои артистические способности, инсценируют всем известную, мою любимую песню «В лесу родилась елочка».

*Ведущая:* Смелее выходите! И «елочка», и «метель», и «зайка», и «серый волк». Атрибуты и костюмы готовы.

Дети поют, а родители инсценируют песню «Елочка» (музыка А. Бекман). Неожиданно на елочке гаснут огоньки.

*Ведущая:* Дед Мороз! Огоньки-то на елочке не горят, что же делать теперь?

*Дед Мороз:* Непорядок! (*Подходит к елочке и прислушивается*)

Ребята, мне елочка шепнула, что ей в Новый год тоже хочется подарков, так же, как и всем детям. Чтобы такое нам ей подарить?

*Ведущая:* У нас ребята ловкие, умелые, а сегодня они вместе с мамами и папами сделают все, что угодно!

*Снегурочка:* Тогда пусть они украсят нашу елочку волшебными фонариками. Вот они!  
(*Подает корзину с фонариками.*)

*Ведущая:* Открывается «Мастерская Деда Мороза»! Работают вместе взрослые и дети!

Сделайте ручку фонарику, разрезав полоску бумаги и прикрепив ее. А ваши родители пусть вам помогут. (*Дети и взрослые совместно выполняют задание.*)

Звучит музыка (С. Лядов «Музыкальная шкатулка»). Затем под музыку П. И. Чайковского «Вальс цветов» дети импровизируют танец с фонариками. Когда музыка смолкает, родители помогают детям повесить фонарики на елку.

*Дед Мороз:* Ох, и жарко стало мне,

Не привык я жить в тепле,

Холодов-то нет, беда!

Мне бы зимушку сюда!

*Ведущая:* Мы с ребятами тоже любим зиму, любим зимой играть со снегом. Хочешь, мы прямо сейчас покажем, как мы это делаем? Дедушка Мороз, поиграй вместе с нами!

Исполняется этюд на воображение «Лепим снеговика»  
(под музыку В. В. Шаинского «Кабы не было зимы»).

*Дед Мороз (берет палочку):*

Всем вам палочка видна?

Не простая ведь она.

Взмахну я палочкою вдруг —

Белый снег пойдет вокруг...

(*Дед Мороз взмахивает палочкой, и из нее сыпется снег.*)

Взмахну я палочкою снова —

Баба снежная готова!

189

Под русскую народную музыку («Метелица») появляется Снежная баба и держит в руках корзинку и метлу. Она танцует вместе с Дедом Морозом.

*Снеговик:* Что прикажешь, Дед Мороз?

Двор подмести или снегу принести?

*Дед Мороз:* Погоди-ка, погоди!

Расскажи-ка поскорей,

Что в корзиночке твоей!

Может, зайки-шалунишки?

Может быть, в корзине шишки?

*Снеговик:* И не зайки, и не шишки,

А подарки ребятишкам!

*Дед Мороз:* Ай, да молодец! Тогда давай раздавать подарки ребятам, они их сегодня заслужили! (*Раздают подарки.*)

*Дед Мороз:* А теперь нам пора, а то мы уже начали таять.

Отправляемся туда, где вечный снег и вечный лед.

*Дед Мороз, Снегурочка, Снеговик:* До свидания, друзья! До следующего Нового года! Пусть они принесут вам только мир и счастье!

Под русскую народную музыку («Метелица») они покидают зал.

*Ведущая:* А мы, ребята и взрослые, давайте еще раз обойдем нашу елочку и полюбуемся, как ей идет этот прекрасный наряд, как наши фонарики сверкают. А теперь пойдем встречать Новый год в семейном кругу, дома. Еще раз поздравляем всех с Новым годом и новым счастьем!

## Приложение 2

### Практический материал к разделу III

«Психологическая коррекция средствами музыки и движений в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида»

Конспект занятия по кинезитерапии для старших дошкольников с задержкой психического развития, нарушением речи

Тема: «Волшебство леса» (в сюжетно-игровой форме)

*Цель:* оптимизация тонуса, коррекция психических процессов (произвольности, концентрации внимания, воображения), управление собственным телом, обучение релаксации, снятию локальных мышечных зажимов, развитие целостного образа тела, пространственной ориентировки, формирование коммуникативных навыков.

Занятие проводит психолог, используя музыкальные аудиозаписи, подобранные к занятию. Специального обучения движениям не проводится, а используются двигательная импровизация, выполнение движений по показу психолога.

190

### Первая часть

1. «Путешествие в лес» (аудиозапись «Волшебство леса» серия «Романтические баллады»). Спокойная ходьба по залу. Дети с психологом идут в «лес» (в зале), слушают пение птиц.
2. «Гроза» (аудиозапись из серии «Звуки природы»). Передача в движении различных физических и эмоциональных состояний. Дети прячутся от дождя под «большие лопухи»: передают напряжение от холодного дождя, ежатся, собирают тело, группируются, присев на корточки.
3. «Лес после дождя» (аудиозапись «Рассвет в лесу» из серии «Звуки природы»). Передача радостного состояния от того, что прошел дождик, светит солнце, все просыхает, тело расслабляется под лучами солнца и тепла. Дети потягиваются, «сбрасывают напряжение».

### Вторая часть

1. «Лес пробуждается» Франческо Мартини (аудиозапись), «Музыка для глаз вашей души» (ультрамарин). Дети передают образ «цветов», «травянистых растений», которые поднимают свои головки после дождя под лучами ласкового солнышка, стебельки которых слегка колышет ветерок.
2. «Цветы качают головками». Сидя на ковре на коленях, руки на коленях, голова опущена, дети медленно поднимают голову вверх, опускают вниз, делают наклоны головы вправо, влево.
3. «Вдыхаем лесной аромат». Дети сидя делают естественные вдохи и выдохи, наполняя мысленно все тело «лесными запахами».

4. «К солнышку». Стоя на коленях, руки опущены вдоль туловища, дети поднимают руки через стороны вверх, тянутся, опускают медленно вниз.

5. «Ветер, ветерок». Стоя на коленях, дети наклоняют туловище с поднятыми руками вверх, вправо, влево.

6. «Растем после дождя». Стоя на ногах, дети делают наклоны вниз перед собой, опуская руки вниз, подъем туловища, с постепенным подъемом рук вверх, к «солнышку».

### Третья часть

К детям выходит «король грибов» (гриб-боровик) и приглашает их на лесной бал. («Лесной бал насекомых», аудиозапись из серии «Танцы для детей»).

Дети передают образы насекомых — «бабочек», «стрекоз», «кузнечиков», которые радуются после дождя, «танцуют» по очереди на лесной полянке. Дети небольшими подгруппами по показу психолога или самостоятельно импровизируют в образе «бабочек», «стрекоз», «кузнечиков» свободные танцевальные движения. Бал завершается общим зажигательным танцем, снимающим напряжение, через свободные движения детей в ритме мелодии (музыка — аудиозапись «Пасадена» из серии «Танцы для детей»).

### Четвертая часть

Бал закончен, дети отдыхают на лесной лужайке. Релаксация под музыку «Волшебство леса» (аудиозапись из серии «Романтические баллады. Музыка для релаксации»).

Психолог вербально «рисует» картинку отдыха на лужайке, направляет воображение детей. После отдыха предлагает детям поговорить об эмоциональных

191

состояниях и физических ощущениях («Мое тело двигалось ...»), которые они испытывали в процессе путешествия в сказочный лес. Занятие завершается прощанием с лесом и возвращением детей в зал (повторяется музыка, использовавшаяся в начале занятия).

### Приложение 3

Практический материал к разделу V  
«Коррекционная ритмика»

Игры, упражнения к «Логопедической ритмике»

Виды логоритмических упражнений для дошкольников  
с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

**Упражнения на различные виды ходьбы.** Используются на протяжении всего курса занятий как вводные упражнения на каждом занятии. От занятия к занятию вводятся все более сложные виды ходьбы.

Занятия начинаются с ходьбы и маршировки по кругу в одиночку, парами и группами, ходьбы с обхождением препятствий. Затем вводятся более сложные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с заданным направлением, с изменением темпа, с перестроением.

1. Ходьба по дорожке (музыка Н. Богословского «Марш»).
2. Ходьба приставным шагом, боком по кругу (музыка Ф. Надененко «В темпе марша»).
3. Ходьба с остановкой (музыка — венгерская народная мелодия).
4. Ходьба вперед и отступая назад (музыка — словенская народная песня).

**Упражнения на регуляцию мышечного тонуса.** Используются на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки. Способствуют формированию произвольности

движений, регуляции мышечного тонуса.

1. Энергичные и спокойные взмахи руками. Дети выполняют спокойные взмахи флажками внизу перед собой опущенными руками и энергичные взмахи над головой (музыка А. Гречанинова «Марш»).

2. Подскоки. Движения детей по кругу подскоками под энергичную громкую музыку и движения руками (взмахи вверх, вниз) под тихую (музыка И. Берковича «Марш»).

**Упражнения на дыхание.** Способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, силы.

Можно использовать упражнения, при которых дыхательные мышцы работают в экстремальных условиях, и даже некоторые виды упражнений из буддийской гимнастики, способствующие развитию не только органов дыхания, но и работе сердечно-сосудистой деятельности.

1. «Правильное дыхание». Спокойное естественное дыхание в положении стоя (вдох носом — выдох ртом) (музыка — польская народная мелодия).

192

2. «Самурай». Дыхание с проговариванием сочетаний: *a — на — хат*; *o — хо — хам* (сидя «по-турецки»).

*a* — правая рука вытягивается вперед, кисть сжата в кулак, возврат в и. п.; *на* — левая рука вытягивается вперед и в и. п.; *хат* — руки в стороны к полу, возврат в и. п.

*o* — правая рука через середину поднимается вверх, возврат в и. п.; *хо* — левая рука поднимается через середину вверх и опускается вниз; *хам* — поднимаются и опускаются обе руки.

**Упражнения для развития голоса.** Способствуют развитию силы, высоты, выразительности голоса. Работа над голосом начинается с произношения на выдохе гласных и согласных звуков. Сила голоса развивается путем произношения гласных более громко или более тихо в соответствии с усилением или ослаблением звучания музыкального сопровождения. Изменение тональности музыки способствует развитию высотных характеристик голоса. Выразительности голоса можно добиться, развивая интонационную сторону коротких музыкально-речевых фраз.

1. Пропевание гласных звуков [а — э — и — о — у] и слогов [ма — мэ — ми — мо — му] по ступеням лада с изменением силы голоса и тональностей.

2. Пропевание каждой ступени лада с повышением и понижением на полтона и с изменением тональности.

3. Пропевание каждой ступени лада с продвижением на полтона на слогах [да], [ла], [ма].

**Упражнения на развитие артикуляции и дикции.** Способствуют четкому произнесению звуков речи, внятности речи, развитию артикуляционной моторики. Вначале проводятся упражнения на артикуляцию гласных звуков без голоса, затем подключается голос. Вслед за гласными проговариваются согласные и слоги без голоса и с голосом. Затем подключаются движения рук, причем каждое движение является двигательным образом проговариваемого звука.

1. «Нарисуй круг». Поднимание вытянутых рук через стороны вверх с изображением в воздухе буквы *o* и произнесением звука [o]. И. п. — стоя в кругу, руки опущены.

2. «Раздвинь стены». Вытягивание рук в стороны с произнесением звука [и]. И. п. — стоя в кругу, руки согнуты в локтях, ладони в стороны.

3. «Пловцы». Имитация плавания. Руки вперед, в стороны, вниз с произнесением звука [э]. И.



п. — стоя в кругу, руки перед грудью, ладони вперед.

4. «Баскетбол». Имитация броска в кольцо с проговариванием слогов *ба — ба — ба, бо — бо — бо, бу — бу — бу, бэ — бэ — бэ, бы — бы — бы*. И. п. — стоя, ведущая рука у плеча.

5. «Бокс». Имитация игры в бокс. Поочередное выбрасывание рук вперед с произнесением слогов *да — до — ду, ба — бо — бу, на — но — ну*. И. п. — стоя, руки согнуты в локтях, ладони в кулак.

**Упражнения для развития координации движений и речи.** Эти упражнения представляют интерес для логопедов, не владеющих музыкальным инструментом. Их можно использовать не только на логоритмических занятиях, но и для проведения физкультминуток во время логопедических занятий. Речевой материал необходимо применять,

193

руководствуясь коррекционной направленностью логоритмических занятий:

для нормализации темпа и ритма речи;

для развития словаря и грамматического строя речи;

для автоматизации звукопроизношения.

Стихотворения подбираются так, чтобы соотнести ритм стихотворной строки с движениями рук, ног и туловища. В стихотворении должны присутствовать действующее лицо, глагольная лексика и сюжет. При подборе речевого материала надо учитывать возраст детей, их речевые и двигательные возможности.

1. «Снежинки». Согласование движений с текстом.

Мы снежинки, мы пушинки,

Покружиться мы не прочь.

Мы снежинки-балеринки,

Мы танцуем день и ночь.

Мы деревья побелили,

Землю бархатом укрыли

И от стужи сберегли.

2. «Метели». Согласование движений с текстом.

Метели, метели летели, летели.

Стелили в долинах из снега постели.

Кружились метели, звенели метели,

Над лесом, над полем гудели и пели.

**Упражнения для развития внимания.** Помогают детям вслушиваться в инструкцию, понимать ее и действовать в соответствии с ней. Слово в этом случае становится сигналом и руководством к действию.

1. «Птицы». Дети свободно двигаются по площадке, имитируя полет птиц. По сигналу «Птицы прилетели в свои гнезда» останавливаются, выбирая свободное место в зале; «Птицы чистят свои перышки» — каждый по-своему изображает движения птиц; «Птицы собирают зернышки» — наклоняются и поднимают воображаемые зерна; «Птицы пьют воду» — останавливаются, поднимают и опускают голову; «Птицы засыпают» — приседают и закрывают глаза.

2. «Жуки и шмели». Дети делятся на две подгруппы и изображают жуков и шмелей. По команде «Жуки летают, шмели гудят» первая подгруппа свободно двигается по залу, размахивая руками, другая произносит звук [ш]. По команде «Шмели летают, жуки жужжат» первая подгруппа произносит звук [ж], вторая свободно двигается по залу, поднимая и опуская руки. Упражнение повторяется несколько раз.

**Упражнения на развитие мелкой моторики.** Развивают движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию и способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на определенном речевом материале, движения пальцев соответствуют тексту.

1. «Скакалка». Движения кистями, прыжки.

Я скачу, я верчу новую скакалку.

Захочу — научу Галю и Наталку.

Вот так, вот так посреди дорожки.

Раз вперед, раз назад и на правой ножке.

194

2. «Зайчики и белочки». Согласование движений с текстом.

Зайчики и белочки вышли погулять.

На полянке солнечной в салочки играть.

Выходи скорей в кружок.

Здравствуй, здравствуй, мой дружок!

**Упражнения с предметами.** Эти упражнения являются достаточно сложными для детей с ФФН, они развивают статическую и динамическую согласованность движений, координацию движений с речью, точность и пластику движений. Сначала предлагается определенный речевой материал и движения к нему, разучивание упражнений производится вместе с речью в медленном темпе по частям, затем темп увеличивается.

Используются палки, ленты, обручи и мячи.

Текст подбирается в соответствии с речевыми возможностями группы и этапом логопедической работы.

1. «Антошка». Движения с палками.

Антошка, Антошка, пойдём копать картошку.

Антошка, Антошка, пойдём копать картошку.

Тили-тили, трали-вали,

Это мы не проходили,

Это нам не задавали.

Парам-пам-пам, парам-пам-пам.

2. «Я на солнышке лежу». Движения с лентами.

Я на солнышке лежу.

Я на солнышко гляжу.

Все лежу и лежу.

И на солнышко гляжу.

**Элементы танца.** Способствуют развитию общей моторики, координации движений, формированию чувства темпа и ритма. Подбираются упражнения из классического танца (позиции рук, ног, движения по позициям, приседания и выставление ноги в сторону) и русского народного.

1. «Балет» (музыка — вальс «Под небом Парижа»). Дети стоят парами лицом друг к другу. Поднимание поочередно рук, согнутых в локтях, над головой и опускание плавно вниз. Поочередное выставление ноги. Повторение движений руками, кружение на месте парами.

**Заключительные упражнения.** Приводят детей в спокойное состояние после целого ряда двигательных и речевых нагрузок. Проводятся в конце логоритмического занятия. Используются разные виды упражнений: ходьба, упражнения на дыхание, упражнения на релаксацию, несложные упражнения на статическую координацию движений, простые общеразвивающие упражнения.

Виды упражнений для дошкольников с общим недоразвитием речи (первый уровень речевого развития)

**Упражнения на разные виды ходьбы и бега.** Используются на протяжении всего курса занятий как вводные упражнения на каждом занятии. От занятия к занятию вводятся все более сложные виды ходьбы.

195

Сначала используются ходьба и маршировка по кругу в одиночку, парами и группами, ходьба с обхождением препятствий. Затем вводятся более сложные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с заданным направлением, с изменением темпа, с перестроением.

1. Чередование ходьбы и подскоков (музыка Т. Ломовой «Марш»).

2. Бег со сменой направления движения (музыка К. Вебера «Тема из вариаций»).

3. Ходьба со сменой темпа (музыка Т. Ломовой «Ускоряя и замедляя»).

4. Ходьба выстроившись в колонну по одному с движениями рук: вращение в кистях, вращение в локтевых суставах, с изменением положений — в стороны, вверх, вперед, вниз (музыка — словенская народная песня).

**Упражнения на регуляцию мышечного тонуса.** Используются на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки. Способствуют совершенствованию умений управлять своими движениями. Представления о большей и меньшей силе мускульного

напряжения соотносятся с понятиями «громко» и «тихо» в музыке. При выполнении делается акцент на качество выполнения движений.

1. Упражнения на релаксацию — напряжение и расслабление (музыка — русская народная песня «Калина»).

2. «Надутый и сдутый шар» — напряжение и расслабление (музыка — вальс «Под небом Парижа»).

**Упражнения для развития дыхания.** Способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, силы.

Можно использовать упражнения, при которых дыхательные мышцы работают в экстремальных условиях по рекомендациям А. Н. Стрельниковой, дифференцированную дыхательную гимнастику на различение носового и ротового выдоха и дыхательные упражнения, направленные на формирование длительности и силы выдыхаемой воздушной струи.

1. «Пожар». И. п. — основная стойка, руки перед грудью. На сильную долю — резкий, шумный вдох носом и движения руками перед грудью, сжимающие грудную клетку. На слабую долю — произвольный выдох, руки в и. п.

«Ладони». И. п. — основная стойка, руки у плеч сжаты в кулаки, на вдохе открываются кисти рук.

«Обними плечи». И. п. — основная стойка, руки перед грудью, на вдохах производится движение «руки навстречу друг другу».

«Наездники». И. п. — стоя, руки около живота, на вдохах вытягиваются руки вперед, кулаки раскрываются.

«Кошка за хвостом». И. п. — основная стойка, руки около живота, на вдохах выполняются повороты вправо-влево с легким приседанием.

2. «Нос и рот». Комплекс дыхательной гимнастики при гипертонической дисфонии.

3. «Нюхаем цветы» (музыка «Волшебство леса», аудиозапись из серии «Звуки природы»).

**Упражнения на согласование движений и речи.** Стихотворения подбираются так, чтобы соотнести ритм стихотворной строки с движениями рук, ног и туловища. Длина строки должна быть средней, чтобы можно было подобрать к ней соответствующее движение. В стихотворении должны

196

присутствовать действующее лицо, глагольная лексика и сюжет. При подборе речевого материала надо учитывать возраст детей, их речевые и двигательные возможности.

1. «Дождь». Согласование движений с текстом.

Дождь покапал и прошел.

Солнце ярко светит.

Это очень хорошо.

И большим и детям.

2. «Самолеты». Согласование движений с текстом.

Самолеты загудели,

Самолеты полетели.

На поляну тихо сели,

Вновь над лесом полетели.

3. «Цветок». Согласование движений с текстом.

У меня растет цветок.

Он бы море выпить смог.

Дам водички, он глотает

И немножко расцветает.

**Упражнения для развития внимания.** Помогают детям вслушиваться в инструкцию, понимать ее и действовать в соответствии с ней. Слово в этом случае становится сигналом и руководством к действию.

**Упражнения для развития произвольного внимания.** Развивают объем, устойчивость, концентрацию и распределение внимания.

1. «Клоуны» (музыка Д. Кабалевского).

*Первая часть* — первая подгруппа стоит напротив второй и выполняет наклоны в стороны, вторая подгруппа — приседает на месте. *Вторая часть* — первая подгруппа выполняет движения второй, вторая выполняет движения первой. *Третья часть* — первая подгруппа поднимает и опускает руки вверх, вторая — выполняет наклоны вниз. *Четвертая часть* — первая подгруппа выполняет наклоны, вторая — поднимает и опускает руки.

2. «Бабочки». По сигналу «Бабочки летают» дети свободно двигаются по площадке, имитируя полет бабочек. По сигналу «Бабочки садятся на цветок» останавливаются, выбирая свободное место и приседают. «Бабочки засыпают» — кладут руки под голову. «Бабочки танцуют» — выполняют свободные танцевальные движения.

3. «Кукушка». Логопед произносит разные сочетания (*кря-кря, ко-ко, кар-кар, чик-чирик, куд-куда, ку-ка-ре-ку, ква-ква*), услышав *ку-ку*, дети, двигаясь по залу, должны присесть на корточки.

**Упражнения на развитие мелкой моторики.** Развивают движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию и способствуют развитию артикуляционной моторики. Упражнения проводятся на определенном речевом материале, движения пальцев соответствуют тексту. Движения выполняются одновременно с речью.

1. «Дождик». Согласование движений с текстом.

Дождик, дождик, кап-кап-кап.

Ты не капай, дождик, так.

197

Мы хотим идти гулять.

Солнце, выгляни опять.

2. «Цветок». Согласование движений с текстом.

Шевелились у цветка  
Все четыре лепестка.  
Я сорвать его хотел,  
Он вспорхнул и улетел.

3. «Лепесток». Согласование движений с текстом.

Лети, лети, лепесток,  
Через запад на восток.  
Через север, через юг  
Возвращайся, сделав круг.  
Лишь коснешься ты земли,  
Быть по-моему вели!

**Упражнения с предметами** (палками, обручами, лентами, мячами). Эти упражнения являются сложными для детей с первым уровнем ОНР, они развивают статическую и динамическую координацию движений, точность и пластику движений. Движения могут выполняться под музыку или под стихотворный текст. Логопед проговаривает речевой материал и показывает движения, разучивание упражнений проводится вместе с речью в медленном темпе по частям, затем темп увеличивается.

1. Упражнение с лентами (музыка Н. Римского-Корсакова «Полет шмеля»).
2. Упражнение с мячом (музыка Н. Гладкова «Колыбельная для Умки»).

**Элементы танца.** Способствуют развитию общей моторики, координации движений, чувства темпа и ритма. Движения разучиваются по музыкальным фразам в медленном темпе.

1. «Солнышко». Движения по тексту (музыка Л. Компанейца).
2. «Танец морячков» (музыка к песне «Яблочко»). Движения в соответствии с образом.

**Заключительные упражнения.** Приводят детей в спокойное состояние после двигательных и речевых нагрузок. Проводятся в конце логоритмического занятия. Используются разные виды упражнений: ходьба, упражнения на дыхание, упражнения на релаксацию, несложные упражнения на статическую координацию движений, простые общеразвивающие упражнения.

Игры, упражнения к коррекционной ритмике для детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью

I. Коррекция психических функций средствами движений и музыки

Упражнения на внимание (произвольность, концентрация)

1. «Погуляем» (музыка Т. Ломовой «Этюд»).

Дети идут неторопливо враспынную, небольшими шагами под музыку, ставя ногу на всю ступню, сохраняя хорошую, но непринужденную

осанку. При повторе музыки по словесному сигналу взрослого: «Круг», «Колонна», «Пары», «Цепочкой, держась за руки» дети перестраиваются, продолжая движение. Выполняют упражнение до окончания музыки.

## 2. «Регулировщик движения» (музыка Л. Вишкарёва «Марш»).

Взрослый (затем ребенок) выполняет роль регулировщика. Дети стоят свободно напротив регулировщика, перед ними свободное пространство. На каждую музыкальную фразу регулировщик указывает направление движения (вперед, назад, вправо, влево, по кругу). Задача состоит в том, чтобы каждый ребенок и вся группа четко, под прямым углом меняли направление своего движения.

## Упражнения на развитие воображения

### 1. «Игра с водой» (музыка — французская народная мелодия).

Дети сидят на полу (на коленях, на пятках) на берегу воображаемых реки, моря и играют с «водой», плавно разводят руки в стороны (в соответствии с музыкальными фразами), «брызгаясь» весело друг с другом.

### 2. «Сорвем одуванчик» (музыка И. Энско́й, движения Е. В. Горшковой).

Дети свободно двигаются по залу спокойным шагом, будто гуляя по полю, вдыхая свежий воздух, любясь высоким небом, неожиданно видят воображаемый одуванчик на длинном стебельке, с пушистой шапочкой. Останавливаются, опускаются на колено, любясь осторожно срывают цветок, а затем дуют на пушинки, которые разлетаются. Дети поднимают руки, будто сами хотят улететь ввысь, вслед за пушинками.

### 3. «Качаем куклу» (музыка Н. Римского-Корсакова «Колыбельная»).

Дети, свободно двигаясь по залу, укачивают куклу, в конце музыки садятся с куклой на стулья.

### 4. «Полоскание платочков» (русская народная мелодия «Ой, утушка луговая», обработка Т. Ломовой, движения Е. Соковниной).

Дети стоят свободно по залу, имитируют «полоскание платочков», «сушат платочки», «обмахиваются платочками», выполняя движения в соответствии с музыкальными фразами.

### 5. Игра с воображаемым мячом (музыка С. Майкапара «Этюд»).

Дети имитируют удары большого мяча об пол двумя руками, а затем показывают подбрасывание мяча вверх.

## II. Коррекция эмоциональных состояний и адекватного общения в коллективе

### 1. «Гладим кошку» (музыка Т. Вилькорейской «Колыбельная»).

Дети под музыку (сидя на полу, на стульях) поглаживают воображаемую кошку, которая «лежит» на коленях, с нежностью и осторожностью проводя руками от ее головы по спинке до кончика хвоста. При этом дети, любясь, смотрят на свою кошечку.

### 2. «Веселые Петрушки» (музыка — английская народная песенка «Полли»).

Дети легким пружинящим подпрыгиванием в свободном движении по залу создают забавный, юмористический музыкально-двигательный образ, подпрыгивают (словно заведенная игрушка) и вдруг неожиданно заканчивают движение решительными топающими шагами.

199

### 3. «В лесу» (музыка А. Гречанинова «Необычайное приключение»).

Дети (совместно с педагогом), как будто заблудившись в лесу, осторожными шагами,

прислушиваясь к шорохам, крикам лесных обитателей, двигаются под музыку через «чащу леса», останавливаясь, присаживаясь и опять продвигаясь вперед. В конце, преодолев препятствия, выходят на дорогу, ведущую домой.

4. «Спать хочется» (французская народная мелодия, обработка Ш. Видора).

Дети передают спокойный, как бы сонливый характер музыки, сидя на полу слегка покачиваются и в конце музыки группируются, собирают корпус тела и кладут голову себе на колени, «засыпая».

5. «Колка дров» (музыка А. Серова, отрывок из оперы «Рогнеда»).

Дети передают энергичный образ, имитирующий напряженный физический труд, исполняют движения свободно, без зажимов. В конце после последнего удара сцепленные руки размыкаются и торжественно вскидываются в стороны и вверх: «Ура! Полено расколото».

6. «Вежливый танец» (немецкая народная мелодия).

Дети создают музыкально-двигательный образ спокойного и чинного танца, учатся внимательно относиться к своему партнеру, находить с ним общий ритм движения.

7. «Обида и прощение» (музыка Ф. Миллера «Этюд», движения Е. В. Горшковой).

Дети стоят в парах. Один ребенок «плачет», закрыв лицо руками и «всхлипывая», другой гладит его рукой по плечу, пытаясь заглянуть в лицо.

8. «Давай дружить» (музыка В. Витлина, движения Е. В. Горшковой).

Дети стоят в парах. Под музыку один протягивает руки другому: «Давай дружить», в ответ ребенок отворачивается: «Не буду дружить». Затем дети расходятся, отстраняясь друг от друга, при повторе меняются ролями. И в конце упражнения оба протягивают друг другу руки: «Давай дружить». Танец исполняется шутливо.

### III. Коррекция моторики

1. «Качание рук с лентами» (польская народная мелодия, обработка Л. Викарева).

Дети выполняют свободные маховые движения с взлетающими в руках лентами, создающими легкий и беззаботный образ. Из и. п. положения руки подняты в стороны, дети делают взмахи руками скрещивая их перед грудью.

2. «Пружинки» (русская народная мелодия «Посеяли девки лен», обработка Т. Ломовой).

Пружинящие движения ног, формирующие навыки, необходимые для правильного выполнения бега, прыжков, поскоков, плясовых движений. Сила движений увеличивается с усилением звучания музыки на вариациях.

3. «Готовимся к параду» (Марш В. Витлина «Советская Армия»).

Регуляция мышечного тонуса. Чередование энергичных движений высокого шага с мягкой, бесшумной ходьбой, развитие умений переносить тяжесть тела на переднюю часть стопы.

4. «Выставление ноги на носок» (эстонская танцевальная мелодия).

200

Развивается движение голеностопного сустава, формируется чувство музыкальной формы, умение различать две неконтрастные части мелодии.

5. «Цирковые лошадки» (музыка М. Красева «Лошадки»).

Бег с высоким подъемом ноги «Лошадки брыкаются» (по кругу, врассыпную, по диагонали).

6. «Мячики» (музыка Л. Шитте «Этюд», соч. 108, № 20).

Энергичные прыжки и имитирующие образ «тугих мячиков» в соответствии с ритмом



музыки.

#### IV. Согласование движений с речью (один из вариантов)

Ритмизация текста.

Чок, чок, пяточок,  
Сзади розовый крючок,  
Посреди бочонок,  
Голос тонок, звонок,

*(Первый раз текст произносит педагог, дети только последние слова-отгадку. При повторе произношение текста сопровождается хлопками, ударными инструментами, шагами, как переключка «эхо»).*

Кто же это, отгадай (это поросенок!).

Колокольчик всех зовет,  
Он нам песенку поет,  
Тонким, звонким язычком,  
Говорит нам: бим-бам-бом!

*(Первый раз педагог играет на колокольчике, дети повторяют (ложками, кубиками) или отвечают словом, хлопками).*

Тук, тук, что за стук?  
Это я, майский жук,  
Окошко отворите,  
Поскорей меня впустите,  
Я из леса, жу-жу-жу,  
Я вам сказку расскажу.

*(Дети проговаривают текст вместе с педагогом в форме эха, затем с хлопками, с шагами, инсценируя движения жука, как вариант — с музыкальными инструментами).*

Уж давно в своих кроватках  
спят ребятки сладко, сладко.  
Ну, тогда я жу-жу-жу,  
Ти-хо, ти-хо посижу.

Игры, упражнения коррекционной ритмики для детей  
с нарушением зрения

Упражнения на пространственную ориентацию и передачу основных  
движений (ходьбы, бега, поскоков)

1. «Маршируем по-разному» (музыка М. Раухвергера «Марш», Е. Тиличевой «Марш»). Дети ходят по залу ритмичным, бодрым шагом всей группой. По мере того, как дети овладевают ходьбой, задание усложняется: они делятся на несколько отрядов и идут за ведущими в разных направлениях; строятся в пары, в колонну, идут противходом или цепочкой между предметами.

201

2. «Кружки и стайки» (музыка А. Жилинского «Экосез»).

Дети разделены на две подгруппы, образуют два круга в разных углах зала, в руках у них ленточки разного цвета, у одних в правой руке, у других в левой. Одна из подгрупп легко бежит под музыку по кругу влево, держа ленточку в сторону правой рукой, другая — вправо, держа ленточку в левой руке. При повторении дети свободно врассыпную двигаются по залу, а затем, опять собравшись в кружки, повторяют движения первой части.

3. «Мальчики и девочки» (музыка — английская народная мелодия, обработка Л. Вишкаревой).

Дети по очереди передают образ энергично шагающих мальчиков врассыпную в пространстве и задорных смешливых девочек,двигающихся легкими поскоками, не задевая друг друга. Мальчики и девочки стоят отдельно у противоположных стен.

#### 4. «Тихие воротца» (музыка С. Майкапара «Росинки»).

Дети учатся бесшумно, свободно, не сбиваясь в кучки, двигаться в пространстве. Двое детей, взявшись за обе руки, подняв их вверх, стоят посередине зала с закрытыми глазами, образуя воротца. Дети, тихо и осторожно двигаясь по залу, стараются пробегать под «воротцами» незамеченными. Воротца ловят пробегающих опусканием рук, если их задели.

#### 5. «Змейка с воротцами» (хоровод) (русская народная мелодия «Заплетись плетень», обработка Н. Римского-Корсакова).

Дети спокойным хороводным шагом двигаются по залу, как будто течет речка в зеленых лугах, неторопливо и размеренно «змейкой» за ведущим, который делает повороты то налево, то направо, то по диагонали. В конце мелодии первые два ребенка образуют «воротца», встав друг другу к лицом, а ведущим становится третий ребенок, и все повторяется сначала. Каждый ведущий должен делать свой рисунок «змейки». После каждого повторения «воротца» встают в конце колонны детей.

Упражнения на передачу в движении средств музыкальной выразительности (ритма, темпа, динамики, характера музыки)

##### 1. «Хлопки в ладоши» (музыка Ф. Шуберта «Немецкий танец», соч. 33, № 12).

Дети стоят в парах на расстоянии вытянутых вперед рук. Один из пары хлопает по три раза в ладоши из положения перед собой, за спиной, сверху над головой, другой повторяет, в конце дружно берутся за руки и кружатся. Дети шутливо заигрывают сначала с педагогом, затем друг с другом, при этом переходят от движения в медленном темпе к движению в быстром темпе.

##### 2. «Играем как мячики» (музыка П. И. Чайковского, отрывок из балета «Лебединое озеро»).

Дети передают динамические изменения в музыке прыжками на месте и легким бегом.

Упражнения на передачу сюжетно-образных и танцевальных движений

##### 1. «Кто лучше пляшет» (музыка А. Гречанинова «На гармонике»).

Дети стоят шеренгами вдоль четырех стен зала лицом к середине. Каждая шеренга по очереди выполняет знакомые танцевальные движения, как бы вызывая команду, стоящую напротив на соревнование по плясовым движениям.

202

##### 2. «Зеркало» (музыка — русская народная мелодия «Ой, хмель, мой хмель», обработка М. Раухвергера).

Педагог как солист показывает плясовые движения, а дети повторяют, затем солисты выбираются из детей.

##### 3. «Веселые музыканты» (музыка Е. Тиличевой, слова Ю. Островского).

Дети строятся в три шеренги лицом к зрителям. В первой стоят дети с погремушками, во второй — с барабанами, в третьей — с дудками. Педагог (дети) поет песню и играет припев на детских музыкальных инструментах, передавая ритм мелодии.

##### 4. «Заводные игрушки» (музыка Т. Ломовой).

Дети приходят в «магазин» и покупают музыкальные заводные игрушки. В характере музыки и образа дети передают движения «зайчиков», «медвежат», «лошадок».

#### Приложение 4

Примерная программа курса

«Методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика»

## Пояснительная записка

Интегрированный курс «Методика музыкального развития, коррекционная ритмика» является одной из дисциплин в блоке предметной подготовки по специальности 0318 — «Специальное дошкольное образование».

Содержание программы раскрывает как общие подходы в музыкальном воспитании дошкольников с разной патологией развития в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) компенсирующего вида, так и специфические особенности содержания и организации коррекционной работы средствами музыки для определенного варианта психического дизонтогенеза.

Опорными знаниями при освоении курса являются знания и умения, полученные студентами в курсах клинических дисциплин, специальной психологии и педагогики, а также курса «Музыка, ритмика». Комплекс теоретических знаний и практических умений, получаемых студентами в процессе данного курса, обеспечивает профессиональную направленность обучения будущих специалистов, работающих с детьми с проблемами в развитии.

*Целью* данного курса является подготовка специалиста, имеющего представления о роли музыкального искусства в решении общих воспитательных, образовательных и коррекционных задач в работе с дошкольниками с проблемами в развитии и владеющего педагогическими технологиями организации коррекционной работы средствами музыки ДОУ компенсирующего вида.

*Основными задачами* курса являются: знакомство студентов с содержанием и технологией музыкального воспитания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида; формирование практических умений и навыков в организации коррекционно-направленной музыкальной деятельности с детьми вне занятий (музыкально-игровой,

203

театрализованной) и различных форм культурно-досуговой деятельности с использованием музыки с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Программа рассчитана на студентов, не имеющих специального музыкального образования, но прошедших музыкальную подготовку по курсу «Музыка, ритмика» в педагогическом колледже. Курс «Методика музыкального развития, коррекционная ритмика» читается на 2-м и 3-м курсах и завершается в конце 3-го курса организацией и проведением студентами (на педагогической практике в ДОУ компенсирующего вида) разных видов коррекционно-направленной музыкальной деятельности вне занятий (музыкально-игровой и театрализованной).

«Коррекционная ритмика» проводится на 2-м курсе в форме практикума параллельно с курсом «Методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии».

Направление содержания и распределение часов интегрированного курса «Методика музыкального развития, коррекционная ритмика» являются примерными и зависят от профиля подготовки специалиста для определенного вида коррекционного образовательного учреждения.

Требования к знаниям, умениям и навыкам

По окончании курса «Методика музыкального воспитания детей с проблемами и коррекционная ритмика» студенты должны:

- знать особенности организации и содержания музыкального воспитания детей с различными проблемами в развитии и коррекционной ритмики в ДОУ компенсирующего вида;
- владеть профессиональными умениями и навыками организации коррекционной работы с

детьми с проблемами в развитии средствами музыки вне занятий:

1) *коммуникативными умениями*: создавать атмосферу доброжелательности, комфортности, вступать в контакт с детьми, используя различные коррекционные технологии музыкальной деятельности;

2) *организаторскими умениями*: совместно с дефектологом и музыкальным руководителем определять коррекционные задачи, решаемые средствами музыки (вне занятий) с детьми с проблемами в развитии; планировать индивидуальную работу с ребенком, объединять детей на основе коррекционных задач, их возможностей, определять способы достижения поставленных коррекционно-развивающих задач в музыкальной деятельности;

3) *прикладными умениями*:

— исследовательскими: вычленять проблему, использовать исследовательские методы в работе с детьми, уметь прийти к новому результату в музыкальном воспитании; оформлять экспериментальный материал (анализ, сбор данных, обработка информации и т. д.);

— творческими: проявлять творчество в совместной с ребенком музыкально-игровой и театрализованной деятельности;

— педагогическими: стимулировать положительные проявления детей с проблемами в развитии в музыкальной деятельности; формировать у ребенка умения и навыки в музыкально-игровой, театрализованной деятельности.

204

### **Примерное содержание программы**

(всего 74 часа: 43 — лекции, 10 — семинары, 21 — для практикума и самостоятельной работы студентов)

Раздел I. Введение в теорию и методику музыкального воспитания детей с проблемами в развитии и коррекционную ритмику

Тема 1. Краткий исторический обзор использования музыки и движений в лечении и коррекции

Использование музыки и движений в целях лечения и коррекции в разные исторические периоды. Влияние музыки и движений на развитие ребенка с проблемами и на коррекцию отклонений в познавательной, эмоционально-волевой, моторной сферах. Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности музыки и движений и их использование в работе с ребенком с проблемами. Понятие катарсиса и его связь с художественным восприятием.

Тема 2. Основные понятия, цели и задачи методики музыкального воспитания и коррекционной ритмики

Понятие «методика музыкального воспитания», ее основные функции. «Коррекционная ритмика» как обобщенный термин, ее варианты. Разная направленность этих понятий. Основные цели, задачи музыкального воспитания и коррекционной ритмики в системе коррекционной помощи детям с проблемами в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.

Тема 3. Связь методики музыкального воспитания, коррекционной ритмики с другими областями научного знания

Философские, культурологические, музыковедческие основы методики музыкального воспитания детей с проблемами. Клинические дисциплины (физиология, невропатология, психиатрия и др.) и их связь с методикой музыкального воспитания и коррекционной ритмикой для детей с проблемами. Основные положения общей, возрастной, медицинской,

специальной психологии как базисные для методики музыкального воспитания детей с проблемами и коррекционной ритмики. Связь педагогического научного знания (общей, социальной, специальной педагогики) с методикой музыкального воспитания и коррекционной ритмикой для детей с проблемами.

Раздел II. Теоретические и дидактические основы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии

Тема 1. Музыка как одно из средств гармоничного развития личности ребенка с проблемами в развитии

Гармоничное развитие личности ребенка с отклонениями в развитии — составная часть гуманизации образования. Место музыкального

205

искусства в системе гуманистического воспитания. Ребенок с проблемами в развитии как субъект социокультурной среды. Значение музыки во всестороннем развитии личности детей. Личностно-ориентированный подход к музыкальному воспитанию детей с отклонениями в развитии. Формирование личности ребенка с проблемами в развитии в музыкальной деятельности.

Тема 2. Клинико-психолого-педагогические основы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии

Лечебный аспект влияния музыки на детей с проблемами в развитии. Положительное воздействие музыки на различные функции организма ребенка.

Психотерапевтические, психологические аспекты воздействия музыки и движений на ребенка с проблемами в развитии: рецептивный, катарсический, коммуникативный, регулятивный.

Педагогические аспекты: повышение эстетических потребностей, расширение общего и музыкального кругозора, коррекция эмоционально-личностной сферы, активизация потенциальных возможностей ребенка с проблемами в развитии в музыкальной деятельности и творчестве.

Тема 3. Методы исследования музыкального развития детей с проблемами в развитии

Педагогические, социологические, экспериментальные методы.

Анализ литературных данных. Изучение детских творческих работ и документации дошкольного учебно-образовательного учреждения.

Сравнение особенностей музыкального развития нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с различными отклонениями в развитии (по профилю).

Тема 4. Диагностические подходы в определении уровня музыкального развития детей с проблемами

Основные диагностические компоненты в определении уровня музыкально-эстетического развития детей с проблемами. Особенности музыкального развития нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с проблемами.

Тема 5. Педагогические технологии коррекционной работы по музыкальному воспитанию детей с проблемами в развитии

Использование педагогических технологий в коррекционной работе по музыкальному воспитанию с детьми в ДОУ компенсирующего вида, специфика их использования.

Индивидуально-дифференцированный подход в использовании коррекционно-направленных технологий музыкального воспитания. Методы коррекционного музыкального воспитания и

обучения. Зависимость выбора методов музыкального воспитания от специфики нарушений в развитии детей.

206

Семинарское занятие к разделу I

Вопросы к занятию:

1. Дайте характеристику музыкального искусства как средства гармонического развития личности ребенка с проблемами в развитии.
2. Что вы понимаете под личностно-ориентированным подходом к музыкальному воспитанию детей с проблемами в развитии?
3. Раскройте методы исследования музыкального развития детей с проблемами в развитии.
4. Раскройте клинико-психолого-педагогические основы музыкального развития детей с проблемами.
5. Раскройте значение индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционной работе по музыкальному воспитанию детей в ДОУ компенсирующего вида.

Тема 6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида

Место музыкального воспитания в системе психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) компенсирующего вида. Создание макро- и микромузыкальной среды как позитивного фактора развития и коррекции личности ребенка в условиях ДОУ компенсирующего вида. Характеристика программы (цели, задачи, содержание) по музыкальному воспитанию детей в ДОУ компенсирующего вида. Особенности организации работы по музыкальному воспитанию с детьми с проблемами в развитии. Педагогические условия, обеспечивающие успешное коррекционно-развивающее воздействие музыки на детей с проблемами в ДОУ компенсирующего вида.

Тема 7. Основные направления коррекционной работы средствами музыки в ДОУ компенсирующего вида

Вариативность моделей организации музыкального воспитания детей с различной патологией в ДОУ компенсирующего вида. Психотерапевтическое и коррекционно-развивающее направления работы по музыкальному воспитанию детей в условиях ДОУ компенсирующего вида. Своеобразие форм и видов музыкальной деятельности, используемых в коррекционной работе с детьми с различными отклонениями в развитии. Взаимосвязь работы дефектолога, музыкального руководителя и воспитателя в решении коррекционных задач музыкального воспитания детей с отклонениями в развитии.

Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

Провести анализ литературных источников по проблеме «Музыкальное воспитание детей с отклонениями в развитии». Подготовить аннотацию на одну из статей для сообщения на семинарском занятии.

Семинарское занятие к разделу II

Вопросы к занятию:

1. Дайте сравнительную характеристику особенностям музыкального развития нормального развивающихся дошкольников и их сверстников с отклонениями в развитии (по профилю).

207

2. Покажите, какое место занимает музыкальное воспитание в системе коррекционной

психолого-педагогической работы в ДОУ компенсирующего вида.

3. Раскройте формы и виды коррекционной работы средствами музыки в ДОУ компенсирующего вида.

4. Охарактеризуйте педагогические условия, обеспечивающие успешное психотерапевтическое и коррекционно-развивающее воздействие музыки на детей с проблемами в ДОУ компенсирующего вида.

5. Раскройте основные направления коррекционной работы по музыкальному воспитанию с детьми в ДОУ компенсирующего вида.

6. Охарактеризуйте алгоритм планирования работы по музыкальному воспитанию в ДОУ компенсирующего вида.

Требования к знаниям и умениям студентов по I и II разделам

Студенты *должны знать*: основные понятия методики музыкального развития детей с проблемами; место музыкального искусства в системе коррекционной помощи дошкольникам в ДОУ компенсирующего вида; клинико-психолого-педагогические основы музыкального развития детей с проблемами; видеть различия в особенностях музыкального развития нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с отклонениями в развитии; иметь представление о направлениях и содержании коррекционной работы средствами музыки в ДОУ компенсирующего вида.

Студенты *должны уметь*: обобщать данные литературных источников по теме «Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии»; обосновывать необходимость осуществления дифференцированного подхода к детям с отклонениями в развитии в работе по музыкальному воспитанию.

Раздел III. Психологическая коррекция средствами музыки и движений в ДОУ компенсирующего вида

Тема 1. Музыкалотерапия в коррекционной работе с детьми в ДОУ компенсирующего вида

Музыкалотерапия как вид арттерапии. Компоненты музыкалотерапии (вокалотерапия, хореотерапия и т. д.). Взгляды зарубежных и отечественных психологов и педагогов на использование музыки в психокоррекционных целях. Возможности использования музыкалотерапии в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида. Варианты ее использования в коррекционной работе с детьми с проблемами в развитии (индивидуальная и групповая музыкалотерапия, «музыкальный сон», мини-релаксации под музыку в режиме дня и т. д.).

Тема 2. Кинезитерапия в системе помощи дошкольникам в образовательном учреждении компенсирующего вида

Понятие «кинезитерапия». Взгляды отечественных и зарубежных психологов, педагогов на возможность использования движений в коррекционных

208

целях при различных нарушениях в развитии. Естественно-научная основа кинезитерапии. Учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова об условно-рефлекторных связях. Сущность развития моторики в онтогенезе. Учение Н. А. Бернштейна о физиологии движений. Виды кинезитерапии и их место в системе психотерапевтической и коррекционно-развивающей помощи детям в дошкольных учреждениях компенсирующего вида.

Самостоятельная работа студентов

Провести анализ литературных источников по теме «Музыкалотерапия в образовательных

учреждениях компенсирующего вида» и подготовить сообщения к обсуждению на семинарском занятии.

### Семинарское занятие к разделу III

Семинарское занятие может проводиться в форме обобщающего занятия, к которому готовится выставка имеющейся литературы по вопросам коррекционного музыкального воспитания.

Вопросы к занятию:

1. Какие виды арттерапии могут использоваться в коррекционной работе в ДООУ компенсирующего вида?
2. Что такое коррекционная ритмика? Назовите ее виды.
3. Охарактеризуйте виды музыкотерапии, используемые в ДООУ компенсирующего вида.

Требования к знаниям и умениям студентов по III разделу

Студенты *должны иметь представление* о естественно-научной основе музыкотерапии и кинезитерапии, возможности их использования в коррекционной работе в ДООУ компенсирующего вида; давать характеристику коррекционной ритмике и ее видам; знать особенности ее содержания и организации в соответствии с вариантом психического дизонтогенеза у детей.

Студенты *должны уметь* определять возможность использования элементов арттерапии в работе с детьми в режиме дня.

Раздел IV. Коррекционно-развивающее направление работы по музыкальному воспитанию в ДООУ компенсирующего вида

Тема 1. Музыкальное занятие как основная форма музыкального воспитания дошкольников с проблемами в развитии

Музыкальное занятие в системе коррекционно-педагогической работы в ДООУ компенсирующего вида. Структура музыкальных занятий. Коррекционная направленность видов музыкальной деятельности на музыкальном занятии. Варианты занятий. Своеобразие содержания, организации и планирования занятий. Учет специфики отклонений в развитии детей при построении и проведении занятий. Создание благоприятной психологической атмосферы «успеха» на музыкальном занятии с детьми с проблемами в развитии. Роль воспитателя в коррекционной

209

работе с детьми с проблемами в развитии на музыкальном занятии.

Тема 2. Организация коррекционной работы средствами музыки вне занятий с дошкольниками в ДООУ компенсирующего вида

Организация воспитателем музыкальной деятельности детей с проблемами в развитии вне занятий. Решение коррекционно-развивающих и педагогических задач при организации музыкальной деятельности с детьми вне занятий. Виды коррекционно-направленной музыкальной деятельности вне занятий (музыкально-игровая, музыкально-театрализованная). Использование воспитателем педагогических технологий в коррекционно-направленной музыкальной деятельности с детьми вне занятий. Личностно-ориентированный подход в организации музыкальной деятельности с детьми вне занятий. Создание атмосферы дружества, сотворчества между воспитателем и детьми. Планирование коррекционно-направленной работы по музыкальному воспитанию вне занятий.



### Тема 3. Художественно-досуговая деятельность детей в ДОО компенсирующего вида

Социальная природа досуга и досуговой деятельности в ДОО компенсирующего вида. Различные формы музыкальной досуговой деятельности в ДОО компенсирующего вида. Духовный и воспитательный потенциал досугов с использованием музыки, их подчиненность коррекционно-педагогическим задачам формирования личности детей с проблемами в развитии. Среда досугового общения как поле для формирования активности, инициативы, самостоятельности и творческих проявлений ребенка с отклонением в развитии. Роль педагогического коллектива в организации культурно-досуговой деятельности детей и решении коррекционно-развивающих задач в ДОО компенсирующего вида.

### Тема 4. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии в условиях семьи

Семья ребенка как необходимая социальная среда, определяющая развитие его личности. Музыкальный досуг в структуре семейного воспитания ребенка с отклонениями в развитии. Влияние различных форм музыкальной деятельности членов семьи на развитие творческой музыкальной активности ребенка с проблемами. Сотрудничество педагога с родителями в работе по музыкальному развитию ребенка с проблемами. Формы, содержание и условия сотрудничества.

#### Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

1. Собрать данные во время педагогической практики в ДОО компенсирующего вида и ответить на вопрос: «Какие формы коррекционной работы средствами музыки используются в дошкольном учреждении, где проходила практика?»

210

2. Собрать данные и определить, какие формы культурно-досуговой деятельности с детьми с проблемами в развитии используются в вашем ДОО компенсирующего вида, в котором проходила практика.

3. Обработать информацию и подготовить сообщение к семинарскому занятию.

#### Семинарское занятие к разделу IV

Вопросы к занятию:

1. Раскройте содержание коррекционно-развивающего направления работы по музыкальному воспитанию в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.

2. Охарактеризуйте виды музыкальной деятельности, используемые воспитателем в коррекционной работе вне занятий с детьми с проблемами в развитии (по профилю).

3. Дайте характеристику формам культурно-досуговой деятельности с использованием музыки в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида.

4. Какое значение для развития личности ребенка с проблемами имеет музыкальный досуг в семье?

#### Требования к знаниям и умениям студентов по IV разделу

Студенты *должны иметь представление* о коррекционно-развивающем направлении работы по музыкальному воспитанию детей с проблемами в ДОО компенсирующего вида и в семье; о формах коррекционной работы средствами музыки; должны знать содержание коррекционно-направленной музыкальной деятельности с детьми вне занятий, а также формы культурно-досуговой деятельности, организуемые в ДОО, с использованием музыки.

Студенты *должны уметь*: планировать различные виды коррекционно-направленной музыкальной деятельности с детьми с проблемами; определять необходимые педагогические

технологии в организации коррекционной работы средствами музыки вне занятий и наиболее эффективные формы досуговой музыкальной деятельности, способствующие решению коррекционно-педагогических задач; аргументировать значимость влияния разных форм семейного музыкального досуга на развитие личности ребенка с проблемами.

#### Практикум к разделу IV

Тема 1. Организация воспитателем коррекционно-направленной музыкально-игровой деятельности с дошкольниками вне занятий

*Занятие 1.* Знакомство студентов с музыкально-дидактическими играми как средством коррекции нарушений слухового восприятия. Анализ и дифференциация музыкально-дидактических игр по направленности коррекционного воздействия. Анализ вариантов конспектов проведения музыкально-дидактических игр с детьми (по профилю).

*Занятие 2.* Знакомство студентов с музыкально-речевыми играми (со словом и движением, с пением, с мелодекламацией), направленными

211

на формирование согласованности движения и речи. Анализ вариантов конспектов проведения студентами музыкально-речевых игр с детьми вне занятий.

Тема 2. Организация коррекционно-направленной музыкально-театрализованной деятельности с дошкольниками вне занятий в ДОО компенсирующего вида

*Занятие 1.* Знакомство студентов с различными видами музыкально-театрализованной деятельности, используемыми в коррекционной работе с детьми вне занятий (пантомимические игры руками, образно-ролевые игры, режиссерские, инсценирование попевок, песен в разных видах театра). Коррекция речи, других психических функций, эмоционально-волевой сферы в процессе театрализованной деятельности детей. Характеристика этапов коррекционной работы (пропедевтического и основного).

*Занятие 2.* Составление со студентами сценического плана разных видов музыкально-театрализованных игр. Анализ конспекта организации одного из вариантов музыкально-театрализованной деятельности с дошкольниками с проблемами в развитии (по профилю).

Тема 3. Планирование коррекционно-направленной музыкальной деятельности вне занятий

*Занятие 1.* Знакомство студентов с вариантами планирования коррекционно-направленной музыкальной деятельности вне занятий с детьми с различной патологией развития. Анализ планов.

*Занятие 2.* Знакомство студентов с вариантами (сценариями) организации и проведения культурно-досуговой музыкальной деятельности в ДОО компенсирующего вида.

Самостоятельная работа студентов (к педагогической практике)

1. Составление плана организации музыкальной коррекционно-направленной деятельности вне занятий с дошкольниками в ДОО компенсирующего вида.

2. Составление вариантов конспектов организации коррекционно-направленной музыкальной (игровой и театрализованной) деятельности вне занятий в ДОО компенсирующего вида.

3. Подбор музыкального репертуара в записи (колыбельных песен в инструментальном варианте) для проведения мини-релаксации под музыку в режиме дня в ДОО.

4. Подбор музыкально-дидактических игр для проведения коррекции слухового восприятия детей с проблемами в развитии. Составление конспекта проведения музыкально-дидактической игры для одной возрастной группы.

5. Подбор материала к организации музыкально-театрализованной деятельности (режиссерским играм) вне занятий с детьми с проблемами в развитии. Составление конспекта организации режиссерской театрализованной игры (по одной из песен) с детьми вне занятий.

212

6. Составление сценария культурно-досуговой деятельности с использованием музыки для дошкольников в ДОО компенсирующего вида (по профилю).

Требования к знаниям и умениям студентов при подготовке к практикуму

Студенты *должны иметь* необходимые знания о содержании и организации музыкальной коррекционно-направленной деятельности вне занятий с детьми с проблемами в развитии в ДОО компенсирующего вида (по профилю).

Студенты *должны владеть* технологией организации коррекционной музыкально-игровой и театрализованной деятельности вне занятий с детьми с проблемами в ДОО; подбирать дидактический материал и проводить музыкально-дидактические и режиссерские игры с детьми; планировать различные виды коррекционно-направленной музыкальной деятельности с детьми вне занятий в ДОО; составлять сценарий досуговой деятельности детей с проблемами в развитии; к педагогической практике составлять конспект проведения различных видов коррекционной работы с использованием музыки вне занятий (музыкально-дидактические, музыкально-речевые, театрализованные игры) с детьми в ДОО компенсирующего вида (по профилю).

Раздел V. Коррекционная ритмика (практикум)

Тема 1. Логопедическая ритмика для детей с нарушением речи

Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы по устранению различных речевых нарушений у детей в ДОО компенсирующего вида. Обследование состояния психомоторного развития детей с речевыми нарушениями в ДОО компенсирующего вида. Особенности организации и планирования занятий логоритмикой с детьми, имеющими различные речевые нарушения.

*Занятие 1.* Знакомство студентов со средствами логоритмики при общем недоразвитии речи и фонетико-фонематическими нарушениями.

Речевые игры и упражнения: игры и упражнения на коррекцию нарушений звукопроизношения, развитие голоса; упражнения на автоматизацию звука.

Неречевые игры и упражнения: игры на развитие слухового внимания, фонематического восприятия, физиологического речевого дыхания; игры и упражнения на развитие моторики (общей моторики, артикуляционной, мимической).

Игры и упражнения на развитие моторики: общей, мелкой моторики, мимики лица, артикуляционной моторики тонуса движений, координации, переключаемости движений.

Упражнения, игры на передачу эмоциональных состояний: удивление, огорчение, испуг и т. д. Упражнения на различные виды внимания (слухового, зрительного, двигательного-кинестетического), памяти.

Анализ конспекта логоритмического занятия.

213

Самостоятельная работа студентов

1. Подбор упражнений для коррекционной работы средствами ритмики при ОНР, ФФН.
2. Составление конспекта логоритмического занятия, организуемого с детьми при ОНР,

ФФН.

Занятие 2. Знакомство студентов с коррекционными играми и упражнениями при устранении заикания.

1-й этап — ограничение речи (молчание, шепотное общение).

Безречевые игры и упражнения на развитие общей и мелкой моторики, мимики лица, орального праксиса, речевого дыхания, слухового и зрительного внимания, ориентировки в пространстве, подражательности.

Упражнения и этюды на регуляцию мышечного тонуса, на передачу сюжетной композиции жестами и пантомимой, мелодекламация совместно с педагогом.

2-й этап — развитие сопряженной и отраженной речи.

Упражнения на просодии, речевое дыхание, удлинение выдоха; упражнения на сопряженную и отраженную речь; упражнения для моторики рук, кисти, пальцев; игры с пением; подвижные игры; упражнения на релаксацию.

3-й этап — формирование вопросительной и ответной речи.

Речевые упражнения и игры в вопросно-ответной форме с различными интонациями; исполнение детьми попевок, счетных упражнений, песен-диалогов, инсценировок, мелодекламаций.

4-й этап — развитие самостоятельной речи.

Игры и упражнения с речевой нагрузкой без музыкального сопровождения. Мелодекламация, хоровые и танцевальные композиции, плясовые, образные импровизации под музыку. Занятия этого периода включают музыкально-ритмический материал массового детского сада.

5-й этап — активное поведение и свободное общение.

Логоритмические занятия этого этапа включают упражнения на закрепление умения общаться свободно в любых ситуациях, используя речевой материал разной сложности.

Анализ конспекта логоритмического занятия на одном из этапов работы с заикающимися детьми.

Самостоятельная работа студентов

1. Подбор упражнений для работы средствами ритмики с заикающимися детьми.
2. Составление конспекта логоритмического занятия с заикающимися детьми.

Тема 2. Коррекционная ритмика для детей с задержкой психического развития и умственно отсталых дошкольников

Ритмика в системе коррекционно-педагогической работы в специальных дошкольных учреждениях для детей данной категории. Использование ритмических средств в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми, детьми с задержкой психического развития. Особенности организации и планирования занятий по коррекционной ритмике с детьми данных категорий.

214

Занятие 1. Знакомство студентов с играми, упражнениями, этюдами для коррекции психических функций у детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Упражнения на развитие внимания (переключаемость, устойчивость, распределение); памяти (произвольной, слуховой, зрительной); воображения (воссоздающего и творческого);

восприятия (слухового, зрительного, пространственного) у детей данных категорий.

*Занятие 2.* Знакомство студентов с различными средствами ритмики, используемыми в коррекции эмоционально-волевой сферы детей.

Упражнения на снятие психоэмоционального напряжения (различные варианты релаксации). Упражнения на произвольное воспроизведение различных эмоциональных состояний: радости, удивления, нежности, удовольствия, печали, страха и т. д. с помощью выразительных движений (жестов, мимики, пантомимики). Игры и этюды на формирование навыков адекватного группового поведения. Упражнения, направленные на выработку механизмов торможения и переключения, на формирование невербальной коммуникации.

*Занятие 3.* Знакомство студентов с различными играми и упражнениями по совершенствованию моторики детей.

Упражнения и игры на развитие мимической гимнастики, упражнения на выразительность общей моторики, пластики тела через имитационные движения при передаче различных образов (животных, птиц, явлений окружающей жизни). Элементы гимнастики под музыку на совершенствование основных движений и ориентировку в пространстве. Упражнения на формирование движений с предметами и без них, на преодоление глобальных, оральных и зеркальных синкинезий.

*Занятие 4.* Знакомство студентов с играми и упражнениями, формирующими у детей согласованность движений и речи.

Игры со словом, с пением и движением. Упражнения на координацию движений и речи с предметами и без них, со счетом, на согласование речи и образных движений.

Анализ конспекта по коррекционной ритмике для умственно отсталых детей, детей с ЗПР.

Самостоятельная работа студентов

1. Подбор упражнений для занятий по коррекционной ритмике для умственно отсталых детей, детей с задержкой психического развития.

2. Составление конспекта логоритмического занятия по коррекционной ритмике для детей данной категории (по выбору).

Тема 3. Фонетическая ритмика для детей с нарушением слуха

Ритмика как составная часть обучения слабослышащих и глухих детей. Варианты использования ритмики как средства коррекции нарушения слуха у детей. Особенности организации занятий ритмикой с детьми, имеющими нарушения слуха.

*Занятие 1.* Работа над звуками речи, речевым дыханием и слитностью речи.

215

Упражнения на гласные, согласные звуки и закрепление в движении, слоговые упражнения в сочетании с движениями, тексты и стихотворения, хоровая декламация считалок, потешек, стихов. Упражнения на слаженность сопровождающих декламацию коллективных и ритмо-двигательных упражнений.

*Занятие 2.* Работа над голосом, ритмом, темпом, интонацией.

Упражнения на изменение силы, высоты голоса, чередование низкой и высокой тесситуры, выполняемые в сочетании с движениями на месте, сидя, с движением в кругу, с пантомимикой. Считалки, скороговорки, стихотворения, произносимые в разном темпе, ритме в сочетании с движениями. Упражнения на передачу логического ударения в слогах, словах, изменение интонации в словосочетаниях, предложениях, коротких текстах, стихотворениях, играх в сочетании с пантомимической выразительностью. Речевые

упражнения в сочетании с музыкой. Игры на формирование произнесения речевого материала сопряженно с педагогом, отраженно с педагогом, в диалоге, самостоятельно с движением и без него, с детьми парами друг с другом.

Самостоятельная работа студентов

1. Подобрать игры, упражнения, этюды как средство коррекционной работы для определенного ребенка, имеющего нарушения слуха.
2. Составить конспект занятия по фонетической ритмике для детей с нарушением слуха (по выбору студентов).

Тема 4. Коррекционная ритмика для детей с нарушением зрения

Ритмика в системе коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением зрения в ДООУ компенсирующего вида. Основные направления коррекционной работы средствами ритмики со слабовидящими детьми. Организация и планирование занятий по коррекционной ритмике с детьми, имеющими нарушение зрения.

*Занятие 1.* Знакомство студентов со средствами коррекционной ритмики, направленными на формирование музыкально-ритмических основ.

Игровые упражнения на передачу в движениях средств музыкальной выразительности: темпа (медленного, умеренного, быстрого), ритма (в хлопках, шагах, игре на ударных инструментах), динамики (энергичными поскоками, прыжками, мягкой, тихой ходьбой), формы музыкального произведения (передача сменой движений части, фразы музыкального произведения), характера музыки (веселого, спокойного).

*Занятие 2.* Знакомство студентов с упражнениями, играми, направленными на формирование основ выразительных движений.

- Оптико-пространственная ориентировка.

Упражнения на зрительное, слуховое восприятие, построение и перестроение, ориентировку в пространстве (круг, шеренга, колонна). Упражнения на элементы фигурных маршировок (круг, диагональ, змейка, противход, спираль). Упражнения на смыкание и размыкание в построении. Игры и упражнения на ориентировку по плану, схеме (ходьба в лабиринтах).

216

- Гимнастика, общеразвивающие упражнения под музыку (с предметами и без них).

Упражнения на разные виды ходьбы, бега на месте в движении; игры с прыжками, с предметами (скакалки, мячи); упражнения для рук, туловища (наклоны, повороты).

*Занятие 3.* Знакомство студентов с упражнениями на формирование танцевальных элементов и сюжетно-образных движений.

- Танцевальные элементы: шаг польки, галоп, хороводный шаг, шаг с притопом. Позиция рук в танце. Элементы современных детских ритмических танцев.

- Игры под инструментальную музыку: сюжетные и несюжетные, речевые игры и упражнения, игры со словом, игровые элементы соревнований в быстроте, ловкости. Упражнения, пляски, в которых инсценируются образные движения животных, явления природы, взаимодействия людей. Элементы музыкально-игрового творчества.

Анализ конспекта занятия по коррекционной ритмике для детей с нарушением зрения.

Самостоятельная работа студентов

1. Составить конспект занятия по коррекционной ритмике для детей с нарушением зрения (по выбору студента).
2. Подобрать игры, упражнения, этюды как средство коррекционной работы для

определенного ребенка, имеющего нарушение зрения.

Примерные темы курсовых и выпускных квалификационных работ

1. Изучение особенностей музыкально-игровой деятельности детей вне занятий в ДОУ компенсирующего вида.
2. Формирование воспитателем коррекционно-направленной музыкально-игровой деятельности с дошкольниками с проблемами в развитии.
3. Формирование коррекционно-направленной театрализованно-игровой деятельности с детьми в ДОУ компенсирующего вида.
4. Музыкально-дидактические игры как средство коррекции слухового восприятия дошкольников с проблемами в развитии.
5. Педагогические условия организации воспитателем музыкальной досуговой деятельности с детьми в ДОУ компенсирующего вида.
6. Формирование согласованности движений и речи на занятиях по коррекционной ритмике.
7. Формирование эмоциональной сферы дошкольников с проблемами в развитии средствами музыки.
8. Особенности развития музыкального восприятия у старших дошкольников с проблемами в развитии.
9. Развитие голоса дошкольников с проблемами в процессе пения.
10. Формирование речи дошкольников с проблемами в развитии в театрализованных образно-ролевых играх.
11. Ритмическая стимуляция речи у слабослышащих дошкольников на занятиях по фонетической ритмике.
12. Коррекция психических функций детей с задержкой психического развития на занятиях по коррекционной ритмике.

217

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Введение в теорию и методику музыкального воспитания детей с проблемами в развитии и коррекционную ритмику	7
Глава 1. Краткий исторический обзор использования музыки и движений в лечении и коррекции	7
Глава 2. Основные понятия, цели и задачи методики музыкального воспитания и коррекционной ритмики	14
Глава 3. Связь методики музыкального воспитания, коррекционной ритмики с другими областями научного знания	18
Раздел II. Теоретические и дидактические основы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии	22
Глава 1. Музыка как одно из средств гармоничного развития личности ребенка	22

с проблемами в развитии

Глава 2. Клинико-психолого-педагогические основы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии	25
Глава 3. Методы исследования музыкального развития детей с проблемами в развитии	30
Глава 4. Диагностические подходы в определении уровня музыкальных возможностей детей с проблемами в развитии	38
Глава 5. Педагогические технологии коррекционной работы по музыкальному воспитанию детей с проблемами в развитии	48
Глава 6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	65
Глава 7. Основные направления коррекционной работы средствами музыки в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	74
Раздел III. Психологическая коррекция средствами музыки и движений в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	91
Глава 1. Музыкотерапия в коррекционной работе с детьми в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	91
218	
Глава 2. Кинезитерапия в системе помощи дошкольникам в образовательном учреждении компенсирующего вида	99
Раздел IV. Коррекционно-развивающее направление работы по музыкальному воспитанию в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	112
Глава 1. Музыкальное занятие как основная форма музыкального воспитания дошкольников с проблемами в развитии	112
Глава 2. Организация коррекционной работы средствами музыки вне занятий с дошкольниками в образовательном учреждении компенсирующего вида	127
Глава 3. Художественно-досуговая деятельность детей в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида	138
Глава 4. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии в условиях семьи	149
Раздел V. Коррекционная ритмика	161
Глава 1. Логопедическая ритмика для детей с нарушением речи	161



Глава 2. Коррекционная ритмика для детей с задержкой психического развития и умственно отсталых дошкольников	170
Глава 3. Фонетическая ритмика для дошкольников с нарушением слуха	173
Глава 4. Коррекционная ритмика для детей с нарушением зрения	175
Приложения	178
<i>Приложение 1. Методический материал к разделу IV «Коррекционно-развивающее направление работы по музыкальному воспитанию в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида»</i>	178
<i>Приложение 2. Практический материал к разделу III «Психическая коррекция средствами музыки и движений в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида»</i>	189
<i>Приложение 3. Практический материал к разделу V «Коррекционная ритмика»</i>	191
<i>Приложение 4. Примерная программа курса «Методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика»</i>	202

219

Учебное издание

Медведева Елена Алексеевна,  
Комиссарова Людмила Николаевна,  
Шишкина Гульнара Рустэмовна,  
Сергеева Ольга Львовна

Музыкальное воспитание детей  
с проблемами в развитии и коррекционная ритмика

Учебное пособие

Редактор *Т. Н. Прилепская*  
Ответственный редактор *Т. В. Козьмина*  
Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*  
Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*  
Корректоры *Г. В. Абатурова, О. Н. Тетерина*

Изд. № А-381. Подписано в печать 02.10.2002. Формат 60×90/16.  
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 14,0.  
Тираж 20000 экз. (1-й завод 1 — 6000 экз.). Заказ № 2273.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».  
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001.  
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095)334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.  
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.