



Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федерального государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

И. Г. Галянт

**Коррекция детского аутизма
средствами арт-педагогики**

Монография

Челябинск 2019

УДК 376.112.4

ББК 74.100.55

Г 17

Галянт, И. Г. Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогики: монография: / И. Г. Галянт; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2019.–335.с. – 500 экз. – ISBN 978-5-907284-00-5 – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-907284-00-5

В монографии автор рассматривает арт-педагогику как новую концепцию психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутичного спектра (РАС). Акцент делается на арт-терапевтические практики, в процессе которых создаются оптимальные условия для адаптации и социализации детей. Авторский взгляд на проблему поможет педагогам увидеть новые пути арт-педагогики средствами искусства и художественно-творческих видов деятельности.

Монография адресована научным работникам, занимающимся проблемой психологии и коррекции развития дошкольников, педагогам дошкольного, начального и дополнительного образования, студентам педагогических колледжей и вузов, а также современным родителям.

Рецензенты:

Е.Ю. Волчегорская, доктор педагогических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Е.В. Резникова, кандидат педагогических наук,
доцент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

И.Б. Едакова, Заслуженный учитель РФ,
начальник отдела дошкольного образования
МБУ ДПО «Центр развития образования» г. Челябинска,
кандидат педагогических наук

ISBN 978-5-907284-00-5

© И.Г. Галянт, 2019

Оглавление

Пояснительная записка	5
------------------------------------	----------

Глава 1. Теоретические основы арт-педагогике в инклюзивном образовании дошкольников	11
1.1. Влияние арт-педагогике на коррекцию детского аутизма	11
1.2. Детский аутизм как психолого-педагогическая проблема	42
1.3. Арт-терапевтические возможности музыки	56
1.4. Арт-терапевтические возможности речевых игр	77
1.5. Особенности и специфика проведения диагностики и оценки индивидуального развития ребёнка.....	93
1.6. Создание ситуации успеха в процессе арт-терапевтических практик.....	109

Глава 2. Методологические и концептуальные основания арт-педагогике как средства коррекции детского аутизма	119
2.1. Интегрированный подход как методологическое основание арт-педагогике	120
2.2. Индивидуальный подход как методологическое основание арт-педагогике	134
2.3. Креативно-деятельностный подход как методологическое основание арт-педагогике	139
2.4. Компетентностный подход как методологическое основание арт-педагогике	147

Глава 3. Дидактические аспекты	
арт-педагогики	155
3.1. Музыкально-педагогическая концепция К. Орфа	155
3.2. Педагогические закономерности и принципы арт-педагогики	162
3.3. Арт-терапевтические методы коррекции детского аутизма	173
3.4. Компоненты арт-терапевтических практик.....	193
Глава 4. Методика организации	
арт-терапевтических практик	218
4.1. Методика проведения игр со звуками и музыкальными инструментами	219
4.2. Методика проведения игр с голосом.....	234
4.3. Методика организации арт-терапевтических практик с детьми младшего дошкольного возраста	254
4.4. Методика организации групповых творческих проектов с детьми старшего дошкольного возраста	274
Заключение	289
Список литературы.....	294
Приложение	319

Они рождаются не для того, чтобы мы их воспитывали и уподобляли самим себе, а для того, чтобы исправить наши ошибки и вернуть человечество на Путь Истины.

Шалва Амонашвили

Пояснительная записка

В традиционной системе образования долгие годы было четкое разделение детей на обычных и инвалидов, у которых не было возможности реализовать себя в обществе. Для них были созданы специальные учебные заведения, обучаясь в которых дети были оторваны от социума и нормально развивающихся детей. Детей-инвалидов не брали в учреждения, где обучаются типично развивающиеся дети.

Ситуация сегодняшнего дня изменилась в связи с внедрением нормативных государственных документов. Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируют: Конституция РФ, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», «Закон об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт, а также Конвенция о правах ребёнка и Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24-ой Конвенции говорится о том, что в целях реализации права на образование государство должно обеспечить инк-

люзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Проблема оказания психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья становится особо востребованной в современном мире и актуализирует переоценку ценностей и философии образования. В связи с этим решаются задачи по организации педагогического процесса и взаимодействия детей с «нормой» и детей с расстройствами аутичного спектра (РАС), находящихся в одном коллективе. Одним из эффективных направлений системы дошкольного образования является психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями в развитии.

Прежде всего, необходимо рассмотреть понятийное поле исследуемой проблемы. Детский аутизм характеризуется замкнутостью в себе, погружением в мир собственных переживаний и отрывом от действительности. При детском аутизме теряется интерес к реальности и общению с окружающими, утрачивается эмоциональный контакт с людьми. Дети с расстройствами аутичного спектра часто не смотрят в глаза и не отзываются на своё имя. Можно наблюдать, как дети закрывают руки руками, когда звучит громкая музыка. Научные исследования подтверждают рост детей с особенностями в развитии. Проблема актуализировала решение множества вопросов: Кто такие дети-аутисты? С какой Звезды они пришли на Землю, и какая их миссия? Нуждаются ли они в нашей помощи? Как нам жить в одном социуме и пространстве?

В связи с этим определяются проблемы коррекционной помощи детям с расстройствами аутичного спектра средствами арт-педагогики, как новой концепции психолого-педагогического сопровождения. Сегодня возникла необходимость решения проблемы социализации, коммуникации и самореализации детей с особыми образовательными потребностями. Тер-

мин «арт-терапия» (art therapy - исцеление искусством) означает процесс выражения человеком своего психо-эмоционального состояния посредством творчества. Одна из важнейших задач арт-педагогике и арт-терапии – это адаптация ребенка в социуме посредством искусства и художественно-творческой деятельности, развитие творческого потенциала личности. Ребёнок в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит самопознание, самопринятие, гармонизация развития, повышение самооценки. Арт-терапевтические практики – это путь, который позволяет осуществлять субкультурное взаимодействие и коррекцию детского аутизма. При помощи образов, воображения, сказки и фантазии искусство позволяет проникнуть в богатейший и загадочный внутренний мир ребёнка, сделать этот мир понятным, доступным и необъятным. Арт-педагогика средствами искусства оказывает влияние на интеграцию адаптационных возможностей личности ребёнка.

Изучению научного направления как арт-терапия посвящены труды отечественных учёных (Л. С. Брусиловского, В. Е. Рожнова, З. Матейновой, С. Машуры, В. И. Петрушина, А.И. Копытина, И.Ю. Левченко, Л.Д. Лебедева и др.) и за рубежом (В. Ловенфельд, Ф. Кейн, М. Эссекс, К. Фростиг, К.Уэлсби и др.). Учёные рассматривают арт-терапевтические возможности искусства в интеграции с медициной, психологией, педагогикой.

Важным являются выводы психологов о том, что у ребенка процесс познания происходит при участии всех анализаторов в процессе деятельности. Познание через зрительное восприятие является лишь частью всего процесса познания ребенком действительности. Идеи арт-педагогике через интеграцию искусств открывают возможности получения более глубоких и разносторонних представлений об окружающем мире. Таким

образом, *на социально-педагогическом уровне* социальный заказ государства в образовании направлен на организацию целостного педагогического процесса в условиях психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии, создание целостного образа мира у ребенка дошкольного возраста. Главным в обучении и воспитании является самопознание, самопринятие, развитие мироощущения ребенка, осознание разнообразия окружающего мира, его чувств, психических процессов, воображения и фантазии.

Исследования Б. М. Теплова, В. В. Медушевского, Б. М. Неменского, Д. Б. Кабалевского, А. А. Мелик-Пашаева, Е. В. Назайкинского, Л. А. Баренбойма, О. Т. Леонтьевой, В. Г. Ражникова, В. А. Жилина, Т. А. Боровик, Т. Э. Тютюнниковой, А. И. Бурениной служат основанием для изучения технологических аспектов развития личности посредством интеграции музыки, поэзии, танца, живописи.

В дошкольной педагогике накоплен значительный теоретический и практический опыт по проблеме взаимосвязи видов детской деятельности с позиций комплексного и интегрированного подходов (Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Т. Н. Доророва, О. П. Радынова, Р. М. Чумичёва, А. Г. Гогоберидзе, Н.В. Федина и др.). Несмотря на множество работ, посвящённых изучению особенностей развития детей, *на научно-теоретическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос разработки педагогической концепции коррекции детского аутизма посредством интеграции искусств и арт-терапевтических возможностей музыки в психолого-педагогическом сопровождении остаётся не решённым. В связи с этим определяется необходимость изучения и теоретического обоснования арт-педагогике как средства инклюзивного образования.

Арт-педагогика использует разные виды арт-терапевтических практик, основанных на синтезе искусств. Главной идеей арт-терапии в области педагогики является установление гармонии духовного и психического начала в человеке. В связи с этим *на научно-методическом уровне* актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы коррекционной работы детского аутизма посредством арт-педагогики. Основной причиной является отсутствие содержательного и методико-технологического аспектов арт-педагогики как средства психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутичного спектра (РАС) и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В свете обозначенных выше проблем актуальность исследования можно определить как конфликт интересов современной арт-педагогики по отношению к инклюзивному дошкольному образованию и устаревших подходов в существующих программах и методиках. Положение, на наш взгляд, обусловлено объективно существующим противоречием между современным пониманием проблемы инклюзивного образования, с одной стороны, и не разработанностью стратегии и условий реализации – с другой. Обозначенное противоречие имеет ряд существенных несоответствий между:

- директивными требованиями к программам и поисками новых путей психолого-педагогического сопровождения на основании арт-педагогики;

- эффективностью воздействия арт-терапии на развитие детей и необходимостью изучения арт-терапевтических возможностей искусства в работе дошкольных образовательных учреждений с детьми, имеющими проблемы социализации, познавательных процессов и психологической стабильности.

- значимостью и необходимостью арт-терапевтических возможностей искусства в учебно-воспитательном процессе

ДОО и недостаточным применением и реализацией этих возможностей на практике.

– потребностью внедрения новых методик в коррекционной работе средствами искусства и недостаточной педагогической компетентностью в этом вопросе.

Названные противоречия, постепенно разворачивающиеся процессы обновления содержания дошкольного образования, социокультурная потребность инклюзивного образования детерминируют актуальность проблемы, которая обусловила выбор целевых установок и задач исследования.

Цель – теоретически обосновать, разработать концептуальные положения арт-педагогики, в основе которой положен принцип интеграции искусств, и внедрить арт-терапевтические практики коррекции детского аутизма.

Ведущая идея исследования заключается в разработке педагогической концепции, направленной на коррекционную работу с синдромом детского аутизма посредством арт-педагогики. Планирование и организация совместной музыкально-творческой деятельности детей способствует раннему выявлению проблем в поведении и развитии и своевременной психолого-педагогической поддержке. Пытаясь найти взаимосвязь между категориями арт-педагогики и интеграции искусств, мы в своём исследовании делаем акцент не на конструктивно-технологических, а на художественно-творческих практиках. В процессе данных практик осуществляется психологическая защищённость ребёнка, пробуждение его природных дарований, возможность самореализации в социуме. Идеи арт-педагогики привлекли наше внимание своей очевидной коррекционной и творческой направленностью и определили основу методологии исследования.

Глава 1

Теоретические основания арт-педагогики в инклюзивном образовании дошкольников

1.1. Влияние арт-педагогики на коррекцию детского аутизма

Успешное будущее каждого ребёнка и влияние этапа дошкольного детства на общее развитие ребёнка интересует представителей таких наук как: педагогика, психология, медицина, философия и др. В каждой семье ребенок для родителей самый лучший и неповторимый. К сожалению, есть семьи, у которых самая большая мечта, чтобы их ребёнок стал самым обычным, пошёл в школу, как все дети. В последнее время отмечается рост детей, успешное будущее которых вызывает озабоченность и сомнение. Статистика подтверждает, что в мире насчитывают 67 млн. людей с аутизмом. В России с установленным диагнозом «аутизм» официально зарегистрированы 26-27 детей и подростков и около 200 тысяч взрослых пациентов. Остро обсуждается проблема появления детей с расстройствами аутичного спектра. Детский аутизм угрожающими размерами распространяется по всему миру. Почему дети здоровые от рождения начинают «уходить в себя»? Много дискуссий, связанных с обсуждением последствий детских прививок, в частности АКДС. Вопросы диагностики детского аутизма и выявления симптоматики данного расстройства беспокоят не только медицинских работников, но и педагогов и родителей.

В связи с этим возникает необходимость переоценки ценностей образования и разработки новой концепции, универсального методологического и технологического основания

для использования новых форм, способов и методов работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В связи с концептуальными положениями Закона «Об образовании Российской Федерации» (2012г.) и Федерального государственного стандарта дошкольного образования (2013г.) инклюзивное образование рассматривают как позитивный шаг навстречу разнообразию и уникальности детства, выступающий за поддержку равенства возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Сегодня в активной дискуссии обсуждается термин «инклюзивное образование». Инклюзивное (франц. *inclusif* –включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование.

Инклюзивное (включенное) образование – термин, используемый для описания процесса воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, которая исключает любую дискриминацию воспитанников и обучающихся, и обеспечивает создание условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзия выступает за равные возможности детей с точки зрения этики и духовности, призывает общество принимать и научиться жить с детьми с особенностями в развитии по законам человеческих ценностей добра и милосердия. Вместе с тем, считаем ситуацию, сложившуюся в дошкольном образовании, как противоречивую. Инклюзия влечёт за собой процесс изменения философии образования, который связан с решением основных проблем. Остро встаёт проблема повышения педагогической компетентности педагогов массовых групп для работы с «особыми детьми». В связи с кризисным состоянием образования в условиях инклюзии требуют рассмотрения предложения по усовершенствованию нового Закона об образовании. Вопросы касаются механизмов финансового обеспечения дошкольных образовательных организаций

путём выделения средств на детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом следует учесть специфику дополнительных реабилитационных и коррекционно-педагогических мероприятий. Решения ждёт проблема технического обеспечения инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях: Томатис аппаратура, спортивно-оздоровительный инвентарь для детей с ДЦП и прочее. Обеспечение тьюторской поддержкой и дополнительными коррекционными педагогами массовых детских садов, где прибывают дети с особенностями развития. При этом дополнительные реабилитационные и коррекционно-педагогические процессы также должны учитываться при построении современной системы дошкольного образования. Современные исследователи пытаются ответить на ряд вопросов: является ли «особенность» в развитии наследственным или врождённым образованием или она результат взаимодействия этих факторов? Влияет ли прививка на расстройства аутичного спектра (РАС)? Как определить степень аутичности? Каковы закономерности развития детей с аутизмом и можно ли их прогнозировать? Для решения возникших проблем необходимо разобраться в причинах появления детей нового формата с особенностями в развитии, не соответствующих «нормам». Причин много: нежеланная беременность; патология беременности; тяжёлые роды; прививка; дефицит любви и внимания; отвергнутое материнство. Каждый индивидуальный случай должен рассматриваться отдельно с целью оказания своевременной помощи.

Наука и практика решают ряд важных задач. Как помочь педагогу массовой группы с типично развивающимися детьми не имеющего знаний по специальной психологии и коррекционной педагогике? Как вести себя воспитателю, который не обладает компетенциями, необходимыми в работе с детьми с инвалидностью и не понимает, как общаться с ребёнком,

имеющим аутичные признаки поведения? Как успеть уделить внимание ребёнку с синдромом Дауна и диагнозом ДЦП, когда в группе 25 детей? Когда приходит осознание всех противоречий, понимаешь, что инклюзия в системе дошкольного образования – это долгосрочная перспектива и деньги тут не главное. Главное, чтобы педагоги и педагогические сообщества смогли принять очень смелую позицию и заявить, что их детский сад готов назвать себя инклюзивным.

Медицинская наука сегодня не может определиться с точным определением критериев и тактики лечения детских неврозов. Существующие разногласия и противоречия не могут установить причины появления в последнее время большого количества детей с расстройствами аутичного спектра. Медицина и педагогика выделяет характерные признаки поведения детей с особенностями развития. Среди них можно выделить необычные действия с неодушевлёнными предметами; отрицательные эмоции, связанные с переменами; однообразные формы поведения. Так же отмечаются тяжелые нарушения речи, выраженные потерей или задержкой речевого развития; задержка интеллектуального развития; отсутствие функции самообслуживания. Однако дети с аутизмом иногда проявляют незаурядные способности, которые не под силу детям с нормальным уровнем развития. Исследования учёных выявили особенность, что дети с аутизмом рождаются в благополучных семьях. В связи с этим встаёт вопрос, с какой миссией «пришли» эти дети на нашу планету? Может быть, спасти мир от вражды и злобы? Чтобы заставить людей планеты Земля стать добрее и принимать мир с любовью с благодарностью?

На современном этапе развития дошкольного образования ФГОС ориентирует современные дошкольные образовательные организации на выполнение основных требований. Рассмотрим их подробнее. Во-первых, на создание специаль-

ных условий образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в том числе использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, предоставление услуг ассистента (тьютора), оказывающего детям необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Во-вторых, коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития у различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В-третьих, коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, осваивающих Программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В соответствии с ФГОС ДО, с целью обеспечения качественного образования без дискриминации детьми с ограниченными возможностями здоровья, создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации. Уделяется внимание оказанию ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий. А также

приоритетным направлением становится социальное развитие, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья¹.

Анализируя современную ситуацию, можно отметить, что существует ещё одна важная проблема, требующая своего разрешения. Проблема принятия социумом инклюзивных детей, для которых быть значимым и любимым – это одно из важных личностных качеств, необходимых для успешной социализации. Практика показывает, что общество пока не готово принять. Вследствие чего у «особых» детей формируются чувства неуверенности в себе, неполноценности, дезадаптированности в условиях современной жизни. Основными характеристиками взаимодействия с «особыми» детьми является эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие друг друга, открытость иным взглядам и позициям.

При этом можно выделить принципы, на которых базируется инклюзивное образование:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый ребёнок способен чувствовать и думать;
- все дети нуждаются в поддержке и уважении;
- каждый ребёнок имеет право на общение;
- все дети нуждаются друг в друге;
- каждый ребёнок достоин любви;
- каждый ребёнок может быть успешным.

Целевые ориентиры организации жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования обращены сегодня к доброжелательности, проявляющейся в благорасполо-

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

женин, симпатии, сочувствии, благодеянии. С нравственной точки зрения доброжелательность является долгом человека. В доброжелательности подчеркивается не только безусловное признание в другом человеке его морального достоинства, но выражается миролюбие, дружелюбность, готовность к плодотворному сотрудничеству.

Воспитание культуры общения включает дальнейшее освоение детьми правил вежливости по отношению к «особым» детям и формирование культуры совместной деятельности: игровой, творческой. Эмоциональное восприятие игры формирует способность к сопереживанию. Эта способность почти утрачена современным человеком. Люди постепенно отучились сопереживать, сочувствовать, то есть отучились вставать на позицию другого человека. Для инклюзивной педагогики это имеет принципиальное значение с точки зрения воспитания чувства толерантности, которое нуждается в реабилитации в высшей степени, и начинать это надо с раннего детства.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми и способствует искренней заботе и дружбе. Если с младшего дошкольного возраста дети помогают «особому» ребёнку застегнуть пуговицу, подать игрушку, то возможно, став взрослыми они не будут косо смотреть на инвалидов и отвергать их. И возможно, став взрослыми дети с ограниченными возможностями здоровья войдут в социум без стрессов и психологических комплексов.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования регламентирует реализацию основных принципов: *самоценности детства; индивидуализации образования; разнообразия детства; специальные условия образования.*

Актуализируется задача дошкольного образования по обеспечению равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства (в том числе ОВЗ) ².

Инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, оказание им квалифицированной педагогической помощи в освоении Программы. При развитии детей учитывать возрастные и индивидуальные особенности и специфические образовательные потребности. Сегодня можно констатировать о наличии проблем у детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых следующие: социальная адаптация, ориентация в пространстве, нарушение координации, скованность движений, отсутствие или задержка речевого развития, трудности в выполнении заданий. Ситуация обостряется тем, что недостаточная компетентность педагогов массовых групп оказывает негативное влияние на «особых» детей. Дисциплинарные модели: «так нельзя», «не кричи», «не бегай», «посиди, ты наказан» действуют не во благо детей. Дети с особыми образовательными потребностями испытывают постоянное давление от установленных норм и правил. Любые внутренние зажимы, вызванные «воспитательными» процессами приводят ребёнка к задержке в развитии, к несвободе, которая подавляет его сущность и блокирует центры головного мозга. Свобода движений ребенка ограничена, так как взрослые объясняют детям, что «можно» и «нельзя», «правильно» и «неправильно», «красиво» и «некрасиво». Ребёнок, подчиняясь воле педагога, вынужден делать то, что требует педагог. Система подготовки детей к

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

школе подчиняется программным требованиям и директивам во имя процесса развития и образования. Педагог вынужден выполнять программные требования, требования заведующего, проверяющих инстанций, системы управления образования. К примеру, ни один утренник в детском саду или творческий показ с участием детей не предусматривает импровизационность как фактор. Феномен детского творчества рассматривается с позиции подготовленности и имитации по показу педагога. Вместо свободы самовыражения ребёнок контролирует себя: правильно ли я делаю? Не будет меня ругать воспитатель? Не будут надо мной смеяться дети?

В связи с вышесказанным следует отметить проблему потребности педагогов, владеющих новой профессиональной ролью, педагогическими технологиями инклюзивного образования. В неготовности педагогов (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ОВЗ обнаруживается недостаток профессиональных компетенций и наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов³.

Отмечая ценность инклюзивного образования можно отметить, что методики и технологии сегодня создаются для ребёнка и направлены на естественное вхождение ребёнка в образовательный процесс. При этом ребенок не подстраивается под существующие программы и методики, а сама система адаптирует образовательное пространство и среду к потребностям каждого ребенка.

Следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности ребен-

³ Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование [Электронный ресурс]: аналитический обзор // Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ. Сборник. – М.: 2000. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=397.

ка с ОВЗ. Воспитательно-образовательный процесс ориентирован на персонализацию процесса обучения, разработку индивидуальных образовательных маршрутов.

Инклюзия влечёт за собой реформирование всего образовательного процесса. Начиная от перепланировки учебных помещений до использования новых подходов, вариативных образовательных форм и методов обучения и воспитания согласно типу отклонения коррекции психоэмоциональных, психофизиологических процессов ребенка. В основе инклюзивного образования и воспитания лежит идея индивидуализации, при этом уделяется большое значение интеграции в коллективе нормально развивающихся сверстников и детей с особенностями развития.

Таким образом, наш научный интерес в рамках инклюзивного образования будет обращён к арт-педагогике, как одному из средств психокоррекции детского аутизма. Арт-терапевтические практики в условиях инклюзии способствуют гармонизации личности детей с расстройствами аутичного спектра через развитие способностей самовыражения и самопознания.

С каждым годом детский аутизм угрожающими темпами распространяется по всему миру. У родителей, педагогов и медиков возрастает озабоченность и сомнение за будущее детей с расстройствами аутичного спектра. Система дошкольного образования динамично меняется, развивается и призвана соответствовать приоритетам и требованиям сегодняшнего дня. Новые приоритеты, связанные с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования, диктуют необходимость использования инновационных технологий и программ развития ребёнка, обладающих способностью эффективно и нестандартно решать

проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями развития.

В последние годы научный интерес привлекает механизм воздействия искусства на ребенка с расстройствами аутичного спектра в процессе воспитания и обучения. Коррекционная педагогика ориентирована на использование различных видов искусства в воспитании гармоничной личности ребенка с проблемами развития и поведения. Учёные предлагают в психолого-педагогической работе с детским аутизмом использовать новый метод, способствующий удовлетворению потребности личности в самовыражении, самопознании и саморазвитии – арт-терапию. В настоящее время в практике специального образования широко используются такие термины, как «арт-терапия» и «арт-педагогика».

В чем сходство и различие понятий? Арт-терапия – направление медицины, лечебное воздействие, компенсация различных личностных отклонений в развитии. Арт-педагогика – это наука об обучении, воспитании и развитии, а в специальном образовании и коррекции. Арт-педагогика (художественная педагогика) направлена на педагогический коррекционно-направленный процесс художественного развития детей с особенностями развития через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую, танцевальную и др).

Сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на ребёнка и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности. В данном случае имеются в виду и ситуации, приведшие к отклонениям в развитии, возникшие во внутриутробном периоде. Повторное переживание травмирующей ситуации и выведение её во внешнюю

форму через продукты художественной деятельности составляет смысл коррекционной работы. С помощью арт-терапевта создаются новые позитивные переживания ребёнка, появляется потребность креативного их удовлетворения.

Однако можно наблюдать в практике работы с детьми дошкольного возраста некоторые противоречия. Первое связано с эффективностью воздействия арт-педагогике в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы социализации, познавательных процессов и психологической стабильности и недостаточно исследованной проблемой в науке. Второе противоречие вытекает из значимости и необходимости арт-терапевтических возможностей искусства в коррекции детского аутизма и недостаточным применением и реализацией этих возможностей на практике. Творческая деятельность ребёнка во многом зависит от богатства и разнообразия детского опыта. Таким образом, коррекция детского аутизма средствами арт-терапевтических возможностей музыки и искусства в целом представляет огромный потенциал для комплексного подхода в обучении и воспитании детей.

Нужно отметить, что вопрос о значимости арт-терапии в развитии детей вызывает интерес учёных во всем мире от З. Фрейда, К. Г. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу до Л. Д. Лебедевой, А. И. Копытина, Е. Е. Свистовской, Н. Н. Малофеева, Е. Н. Кутеповой, М. Л. Лазарева и др. В связи с этим рассмотрим понятийное поле исследуемого понятия.

Так, М. И. Буянов⁴ считает что «особые» дети имеют значительные отклонения от нормального психического и физического развития. Это могут быть как врожденные, так и приоб-

⁴ Буянов, М.И. беседы о детской психиатрии: книга для учителя / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1986. –208 с.

ретенные дефекты. В связи с этим дети нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания.

О. В. Солодянкина⁵ в своих исследованиях заключает, что каждый ребенок с нарушениями в развитии уникален как по своему состоянию, так и по темпу развития. В работе с детьми требуется целенаправленная, кропотливая и терпеливая работа. Педагоги должны иметь четкое представление о том, как и чему его учить, как относиться к его поведению и трудностям во время занятий, как учитывать его возможности, сглаживать особенности его состояния здоровья и т.д.

С.И. Гессен отмечает, что большинство отечественных авторов, идею арт-терапии используют как определение одной из форм психотерапевтической и психологической помощи, в основе которой визуальные и пластические приёмы самовыражения человека в контексте психотерапевтических отношений⁶.

Основным направлением арт-терапии становится понимание бессознательного душевного материала, а также развитие творческих способностей. Арт-терапевты глубоко понимают особенности видов искусств, владеют профессиональными навыками невербальной, символической коммуникации и создают духовно и психологически защищённую среду, в которой человек способен чувствовать себя защищенным и выражать свои эмоциональные переживания.

По мнению руководителя программы арт-терапевтического образования, профессора Лондонского Университета и

⁵ Солодянкина, О.В. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / О.В. Солодянкина. – 4 изд., испр. и доп.– М.: Издательство Юрайт, 2017. – 235 с.

⁶ Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2008.– 288 с.

почетного президента Британской ассоциации арт-терапевтов Д. Уоллер, арт-терапевтические средства направлены не только на развитие познавательной деятельности человека. Самое ценное и важное средство арт-терапии в том, что при помощи художественных средств (музыка, слово, движение, пантомима, изобразительное творчество) можно актуализировать и выразить осознаваемые и неосознаваемые чувства и потребности, которые с помощью слов выразить бывает сложно. Художественные средства в данном случае выступают посредником между арт-терапевтом и пациентом ⁷.

А. Л. Венгер, исследуя проблему психологической диагностики и консультирования, отмечает, что определения терапии средствами искусства в различных отечественных и зарубежных научных источниках сводятся к рассмотрению арт-терапии как набору психологических методов воздействия, используемых для лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации людей с физическими недостатками, с эмоциональными и психическими расстройствами ⁸.

Сегодня в разных странах разнообразно используют методы арт-терапевтической работы с детьми. Первосоздателями арт-терапевтических техник работы с детьми на Западе были такие авторы как: Е. Кейн, В. Ловенфельд. Они применяют изобразительную деятельность ребенка для развития его познавательной и эмоциональной сфер, а также как потенциал для развития творческих способностей ребёнка.

Классиком в области детской арт-терапии считают Э. Крамера. Его книги «Арт-терапия в сообществе детей», «Арт-терапия с детьми» и «Детство и арт-терапия» направлены

⁷ Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 288 с.

⁸ Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2011. – 128 с.

на изучение природы детского художественного творчества и его психотерапевтические способности. Анализируя творческие и психические процессы, Э. Крамер связывает терапевтические возможности искусства с тем, что в процессе творческих занятий у детей происходит подготовка психических процессов и переход от примитивных форм психической деятельности к более сложным и эффективным.

Используемые арт-терапевтом художественные средства в процессе общения с ребенком, а так же методы вербальной и невербальной обратной связи способны рассекретить и переформулировать высказывания ребёнка, детали, отраженные в его рисунке, действия и мимику чувств⁹.

Мы определяем детей с особенностями развития как уникальный феномен неповторимости и естественности, выраженный особым восприятием мира и бытия в мире по законам любви и благодарности. Инклюзивная педагогика – это воспитание чувства толерантности, милосердия и духовности. Практика работы и экспериментальные исследования показывают, что большинство детей дошкольного возраста с расстройствами аутичного спектра имеют схожие показатели: действуют спонтанно, интуитивно и чувственно, не контролируют и не планируют свою деятельность, не выделяют задачу, не предвидят результат деятельности, и соответственно не оценивают свою деятельность. Детей привлекает сам процесс деятельности. Принимая во внимание феномен восприятия «особых» детей психолого-педагогическое сопровождение не должно противоречить естественности и уникальности периода дошкольного детства. Задача педагога состоит в том, чтобы принять на себя роль посредника между и ребёнком и миром, протянуть

⁹ Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А. И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 288 с.

руку помощи, не нарушая законов детской Природы и особенностей развития ребёнка. Создание ситуации успешности и полного доверия обеспечивают естественное развитие детей и возможность перехода к новым достижениям.

Следует обратить внимание, что ФГОС ДО обеспечивает для родителей особых детей свободу выбора дошкольной образовательной организации. При этом в группе с нормально развивающимися детьми может находиться ребёнок с особенностями развития. С каждым годом детей с особенностями в развитии становится всё больше, и мы пришли к пониманию, что решение проблемы принятия и толерантного отношения к «особому» ребёнку требует своего разрешения. Опыт последних лет работы с «особыми» детьми выявил необходимость поиска новых путей взаимодействия и коммуникации педагога и ребёнка, ребёнка и ребёнка. Воспитание культуры общения включает освоение детьми правил вежливости по отношению к детям с особенностями развития и формирование культуры совместной деятельности: игровой, творческой. Эмоциональное восприятие в творческих видах совместной деятельности формирует способность к сопереживанию. Эту способность современные люди почти забыли, отучились сопереживать, сочувствовать, сказать доброе слово. С внедрением новых форм обучения в виде тестирования, ОГЭ, ЕГЭ минимум словесности приводит к дефициту общения и, как следствие, отсутствию понимания. Если человек отличается от других по каким-то особенностям, общество отказывается принимать его в свою касту. Дети ненавидят и отталкивают детей с ограниченными возможностями здоровья, а их родители пишут жалобы на руководителей образовательных учреждений, чтобы их детей оградили от «неполноценных». Такая реальная правда заставляет задуматься о скорейшей реабилитации ценностей и духовности человечества и начинать надо этот процесс с самого детства. Вопреки духовно-

сти, ценности в обществе меняются и переносятся акценты на новые приоритеты такие как: прогресс, знания, продвижение, успех, карьера, благосостояние, соответствие и т.д.

Однако, помогая сверстникам с ограниченными возможностями, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми и способствует искренней заботе и дружбе.

Мы обращаемся к арт-терапии как новой философии образования, новой концепции психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутичного спектра. М.Ю. Алексеева рассматривает арт-терапию как наиболее эффективный прием удовлетворения потребности личности в самовыражении, самопознании, саморазвитии. Она считает актуальным и востребованным применение арт-терапевтических возможностей в педагогической практике как развивающий прием обучения ¹⁰.

Сущность арт-педагогики состоит в воспитании, обучении и развитии детей (в том числе с особенностями развития) средствами искусства. Принимая во внимание феномен восприятия «особых» детей психолого-педагогическое сопровождение не должно противоречить естественности и уникальности периода дошкольного детства. На наш взгляд использование арт-терапевтической практики в работе с детьми создаст оптимальные условия для адаптации и социализации детей, а также для развития их творческих способностей.

Главной задачей арт-педагога становится создание духовно-психологической среды, в которой ребёнок чувствует себя

¹⁰ Алексеева, М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка / М.Ю. Алексеева. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 88 с.

защищенным. Арт-педагогика использует разные виды арт-терапевтических практик, основанных на синтезе искусств. Главной идеей арт-терапии в области педагогики является установление гармонии духовного и психического начала в человеке. Арт-терапия в отличие от других типов терапевтического воздействия отличается тем, что она способна оказывать влияние на более высоком уровне взаимодействия – невербального общения. Арт-терапия является средством естественного самовыражения и самопознания. Она имеет спонтанный, креативный характер, ориентирована на создание ситуации доверия, чувства толерантности и внимания к внутреннему миру человека.

Основными функциями арт-педагогика являются:

- культурологическая (развитие личности на основе освоения художественной культуры);
- образовательная (приобретение знаний и практических навыков в художественно-творческой деятельности);
- воспитательная (социокультурная адаптация с помощью искусства);
- коррекционная (профилактика, коррекция и компенсация).

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с особенностями развития говорил Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра). Так, у воспитанников с умственной отсталостью в процессе занятий музыкой, пением активизируется мышление, формируются целенаправленная деятельность, устойчивость внимания (С. М. Миловская, И. В. Евтушенко). Изучение влияния изобразительной деятельности на развитие детей с умственной отсталостью ста-

новится актуальным в свете исследуемой проблемы (О. В. Гаврилушкина, И. А. Грошенко, О. В. Боровик).

У детей с задержкой психического развития занятия театрализованной деятельностью дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формировании его творческого компонента. По словам Е. А. Медведевой, коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с проблемами развития связаны, прежде всего, с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний детей, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства. Повышение эстетических потребностей детей с различной недостаточностью, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве – это и есть реализация социально-педагогической функций искусства¹¹.

По мнению А. И. Копытина арт-терапия способна мобилизовать творческий потенциал человека, включает в работу внутренние механизмы саморегуляции и исцеления. Она способствует процессу самоактуализации, раскрытию возможностей человека и утверждению индивидуально-неповторимого способа бытия в мире¹².

М. В. Киселёва отмечает, что взаимодействуя с внешним миром, дети чувствуют свою беспомощность, а реакция взрослых зачастую усложняет процесс негативной оценкой. В своих рисунках дети изображают предмет познания, и таким образом, находят путь обращения к нему. Искусство соединяет

¹¹ Медведева, Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

¹² Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается¹³.

Все виды искусства, с которыми ребенок с особенностями развития соприкасается в дошкольном и школьном возрасте, влияют на адекватность его поведения, помогают регулировать эмоциональные проявления в коллективе, семье, способствуют их коррекции. Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребенка с аутизмом выражается также в том, что общение с искусством помогает ему «очиститься» от наслоившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром.

Катарсическое (очищающее) воздействие искусства известно очень давно. Понятием «катарсис» пользовались древнегреческие философы, подразумевая под этим психологическое очищение, которое испытывает человек после общения с искусством¹⁴.

В условиях дошкольной образовательной организации групповые формы (занятия, развлечения, досуги, праздники) арт-терапевтических практик влияют на повышение самооценки и укреплению личной идентичности; формированию социальных навыков; развитию коммуникативных навыков и способности адаптироваться к «нормам» и правилам поведения в группе.

Сущностной характеристикой арт-педагогике является оказание помощи ребёнку путем интерпретации переноса и повторения его отношений с первичными объектами, возвращая его в тот период детства или внутриутробного состояния, когда

¹³ Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселёва. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

¹⁴ Медведева, Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

произошла «ошибка». Вновь переживая эмоциональное состояние того момента и осознавая свои отношения с первичными объектами, ребёнок реконструирует эти отношения на уровне первопричины. При этом игровые техники выступают средством для изучения бессознательных процессов ребенка. Взаимодействуя с предметами игровой деятельности (предмет, музыкальный инструмент, движение, звук) ребёнок сам себя исцеляет, запуская процесс саморегуляции. Осуществляется возможность психических изменений посредством самого образа. Игровой образ передаёт чувства ребёнка и играет роль инструмента в процессе психической трансформации.

Творческий продукт, выраженный через разные виды искусства (рисунок, песня, танец) является зеркалом, отражающим мысли и желания ребёнка. В этом творческом продукте и через него происходит выражение себя. В творческом продукте находят воплощение сознательные и бессознательные ассоциации, свойственные детскому миру. Творческий продукт может включать в себя и личные переживания, которые могут совпадать, но не идентичны переживаниям сторонних наблюдателей (дети, родители, педагог).

Следует отметить, что предметы игровой деятельности являются для ребенка приоритетными «партнёрами» коммуникации, а так же психическим оберегом и средством саморегуляции. Это позволяет посредством игровых материалов создать адаптированные условия для контакта с ребенком. Самоисцеляющие функции детской психики способны посредством реорганизации пространства через игровые модели творчески решить проблемы болезни ребенка.

Дети способны использовать художественные материалы для коммуникации, для игры образами, импровизации, театрализации. Они как будто чувствуют ограниченность выразительных возможностей слова, и в связи с этим интегрируют

художественные средства. Это, наверное, делает их более «совершенными» существами, чем взрослые¹⁵.

В практике организации групповых занятий с детьми по арт-терапии, особое внимание уделяется спонтанности поведения участников. Так, Т. Миракян отмечает, что действия детей отличаются свободой выбора своего поведения и использования средств искусств. Дети с готовностью используют возможности оборудования и инструментария, творчески организуя свое пространство, чередуя творческую работу с игрой, и взаимодействуя друг с другом¹⁶.

Сегодня возможности арт-терапии широко используются в работе с аутичными детьми, которые находятся в своем собственном мире, со своими правилами и нормами. Арт-терапевтические практики используют следующие методы:

1. Сказкотерапия. Сказка – это простор для детской фантазии, в которой отражены бытовые сюжеты, волшебство или жизнь животных. Психологические ситуации и задачи, с которыми ребенок встречается в жизни, находят своё решение в сказочном сюжете. Через сказку ребенок проигрывает и проживает своё внутреннее состояние. Свои ощущения ребенок выражает через разные чувства: напряжение, страх, обида, желание, потребность в любви и заботе.

2. Работа с мягким материалом (глина, пластилин, мастика, кинетический песок).

3. Музыкалотерапия.

4. Песочная терапия.

5. Куклотерапия.

¹⁵ Беккер-Глош, В. Арт-терапия в Алик-сеанеровской психиатрической больнице Мюнстера / В. Беккер-Глош, Э Бюлов // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. № 1, 1999. С. 42-58.

¹⁶ Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

6. Танцетерапия.
8. Маска-терапия.
9. Работа с гримом.
10. Живопись.

Многие авторы описывают свою работу с детьми разного возраста. Эти примеры свидетельствуют о том, что состав арт-терапевтической группы определяется возрастом детей и степенью их эмоциональных и поведенческих нарушений. Однако характер проведения занятий с использованием арт-терапевтических методов часто имеет свободный формат работы, предоставляя детям значительную свободу действий.

В логике исследования нашей проблемы необходимо обратиться к вопросу о влиянии движения дела и физических действий на развитие интеллекта, иными словами о взаимосвязи разума и тела. Существуют многочисленные свидетельства о влиянии сознания на движения тела и наоборот. В этой связи можно предположить, что двигательная активность и музыкально-ритмические движения могут способствовать упорядочиванию сознания, а оздоровление тела можно достичь путем воздействия сознания на данный процесс. Музыкальные ритмы, являясь также средством арт-терапии способны оказывать воздействие на физические, психические и ментальные процессы детей. Ребёнок живёт в гармонии с разнообразными природными ритмами. Нарушение процессов в организме (соматических, психических, ментальных) приводит к дисгармонии и аритмичности. Музыка играет огромную роль в развитии ритмичности ребёнка и может влиять на восстановление нарушенных биоритмов.

Также внимание арт-терапевтов обращено к символам в образах. Педагог помогает детям лучше познать их внутреннее «Я», одновременно интегрировать открытое внутреннее «Я» во внешнюю реальность. Таким образом, арт-терапия неразрывно связана с укреплением аутоэкспрессии и понимания.

На начальных этапах своего развития арт-терапия находилась под влиянием психоанализа, акцентируя внимание на конечный продукт творчества. Продукт мог быть выражен рисунком карандашом или красками, вылепленный или сконструированный предмет. Продукт расценивался как выражение неосознаваемых процессов, происходящих в психике ребёнка. Например, для Карла Юнга терапия творчеством являлась способом изучения бессознательного. Идеи Юнга о персональных и универсальных символах и активном воображении пациентов оказали большое влияние на арт-терапевтов.

Искусство как терапевтическая техника впервые была применена Маргарет Наумбург, воспитанной в духе традиционного психоанализа, в рамках которого акцент делался на свободные ассоциации и интерпретации. Как вспомогательную технику М. Наумбург предлагала использовать спонтанный рисунок. Возникающая в этом подходе экспрессия благодаря искусству становилась фундаментом, на основе которого психологи проводили интерпретацию конфликтных ситуаций клиентов. В своей работе Наумбург опиралась на идею Зигмунда Фрейда о том, что первичные мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются в форме образов и символов. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, конфликты, воспоминания детства, мечты, то есть те феномены, которые исследуют терапевты во время психоанализа ¹⁷.

Понятие символа имеет для арт-терапии принципиальное значение. Это связано с тем, что арт-терапия представляет собой процесс динамической коммуникации, осуществляемой посредством символического «языка» образов. Кроме того, символы выступают и в качестве моста, соединяющего сознательные и

¹⁷ Осипова, А. А. Общая психокоррекция. Учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. –510 с.

бессознательные элементы психической жизни, как клиента, так и арт-терапевта. Используя их в своем творчестве, клиент достигает все большей степени интегрированности между этими элементами, с чем связаны многие положительные лечебно-коррекционные и развивающие эффекты арт-терапии¹⁸.

Представления о символе как посреднике межличностной и внутри личностной коммуникации первоначально были характерны главным образом для тех психотерапевтов, которые получили психоаналитическую подготовку. Постепенно развиваясь, эти представления легли в основу ряда теоретических положений современной арт-терапии. Основы психодинамического понимания символа были заложены З. Фрейдом. По его мнению, символы способствуют постепенному осознанию человеком своих потребностей, а также развитию навыков коммуникации и взаимодействия с окружающим предметным миром. Таким образом, для Фрейда символы – это деформированные потребности. Другой точки зрения придерживался К. Юнг, для которого символы представляют собой естественный способ психической экспрессии на самых разных стадиях психического развития, включая и зрелую психику. Символы тесно связаны с динамикой индивидуального и коллективного бессознательного. Те символы, которые отражают содержание коллективного бессознательного, имеют статус так называемых архетипических символов, обозначающих врожденные формы психического опыта¹⁹.

Так, А. И. Копытин говорит о новых методах практического применения арт-терапии и о повышении роли ранних

¹⁸ Копытин, А.И., Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – М.: Психотерапия, – 2011. – 128 с.

¹⁹ Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / Киселёва М. В.– СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

вмешательств, которые осуществляются еще до того, как у ребенка проявятся серьезные проблемы. В частности, при оказании помощи импульсивным детям, автор обращает внимание на важность изобразительной деятельности для развития их коммуникативных навыков и способности к контролю над сильными чувствами ²⁰.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., в практике психокоррекции предлагает использовать технику рисования. Под спокойную музыку дети рисуют то, что чувствуют. Собственно, это и есть проявление того, что человек строит внутри себя и вокруг себя. Постепенно рисунок можно дополнять аппликацией из вырезок, природных материалов, опилками. Очень полезно после рисования сочинить музыку рисунка и играть ее на спонтанно созданных музыкальных инструментах. Безусловно, непросто выражать себя без задания, действовать без образца. Но это важно: так можно научиться слушать себя, а затем и другого. В процессе спонтанного рисования стабилизируются процессы возбуждения и торможения, проявляется навык слышать себя и другого. Приобретаемые навыки коммуникативной компетентности составят основу успешной социальной интеграции ²¹.

В арт-терапевтическом процессе важен не результат и сам процесс постижения своего внутреннего мира. Музыкальная арт-терапия способствует воздействию на психологические внутренние состояния, бессознательные переживания, обеспечивая принятие ситуации и готовность к изменениям. Используя в работе различные символы, принятые в искусстве у детей развивается ассоциативно-образное мышление, эмоциональное воспри-

²⁰ Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2008.– 288 с.

²¹ Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.

ятие. Арт-терапевтические возможности интеграции искусств (музыки, живописи, поэзии) помогают детям выразить себя, ощутить себя неповторимой личностью на доступном языке при помощи художественных средств. Терапия искусством формирует позитивное, радостное восприятие жизни с её проблемами, способность находить разные способы и средства для достижения цели, развивает скрытые задатки творческих способностей.

На наш взгляд арт-терапевтические возможности искусства оказывают положительное влияние на процессы адаптации, социализации и творческого развития детей. Культивирование ситуации успеха в творческом процессе, способствует гармоничному развитию ребёнка и переживанию удовольствия, как счастья в рамках гуманистической педагогики. На занятиях, которых отсутствует критика, и оценка дети намного лучше справляются с творческими задачами и не испытывают стресс. В процессе организации творческой деятельности педагог должен найти возможность для похвалы и поощрения детей. Характерной чертой педагогического взаимодействия является отсутствие отрицательной оценки результатов творческой деятельности детей и критических замечаний.

В практике работы с детьми целесообразно использовать приём «заражения» (Белкин А.С.) – процесс передачи эмоционального состояния от педагога к детям. Жесты, мимику, интонации голоса дети легко копируют, перенимая настроение педагога и осваивая необходимые навыки исполнения без дополнительных объяснений, замечаний или критики. Приём «эмоционального поглаживания» в музыкальных играх-танцах реализуется как тактильный контакт для установления доброжелательных, позитивных отношений: поздороваться друг с другом частями тела, обнять друг друга, поиграть в «Ладушки». Эти и другие приёмы направлены на принятие и поощрение ребенка, концентрацию внимания на успешности его действий. Правило для

педагога при создании ситуации успеха не навязывать детям свой темп игры, дать возможность детям просто пребывать в стихии игры и собственной фантазии. Главным является включение ребенка в творческий процесс, результатом которой – удовольствие, получаемое ребенком от взаимодействия с другими и реализации своих возможностей²².

Музыкальные ритмы, являясь также средством арт-терапии способны оказывать воздействие на физические, психические и ментальные процессы детей. Ребёнок живёт в гармонии с разнообразными природными ритмами. Нарушение процессов в организме (соматических, психических, ментальных) приводит к дисгармонии и аритмичности. Музыка играет огромную роль в развитии ритмичности ребёнка и может влиять на восстановление нарушенных биоритмов. Ещё В. М. Бехтерев заметил уникальные возможности музыкального ритма устанавливать равновесие в деятельности нервной системы ребёнка. Спокойный метр и ритм способны оказывать успокаивающее действие для возбуждённых и гиперактивных детей, и соответственно моторные возможности музыкального ритма способны организовать, скоординировать и растормозить медлительных детей.

Такие средства арт-терапии, как слово, музыка, движение относятся к динамическим ритмам, к которым относятся и жизненные процессы: биение сердца, дыхание и ходьба. Чувство ритма – это врождённое свойство человека и в связи с этим положением задача педагога состоит в том, чтобы сделать ритм слышимым и ощущаемым. Звучащие жесты (хлоп, топ, шлёп, щёлк) позволяют осуществить этот процесс. Включение трёх основных модальностей: визуальной, аудиальной и кинестетической в процесс обработки информации позволяют по-

²² Куприна, Н. Г. Музыка, движения, эмоции, игра / Н. Г. Куприна // Развитие личности ребёнка от пяти до семи (Серия «Психология детства»). – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – С.43-58

лучить информацию более адекватной для детских психофизических особенностей. Учёными доказано, что чем больше рецепторов задействовано при восприятии информации, тем информация будет доступнее и понятнее детским сознанием.

Мы делаем акцент на арт-терапевтической практике в связи с тем, что ситуация сегодняшнего дня требует новой концепции и универсального основания для работы с детским аутизмом. В связи с этим, нами были разработаны дидактические упражнения и групповые творческие проекты (параграф 4.1, 4.2), в основе которых положен метод арт-терапии. На наш взгляд использование арт-терапевтической практики в работе с детьми создаст оптимальные условия для адаптации и социализации детей, имеющих поведенческие расстройства, а также для развития их творческих способностей и самовыражения. При помощи художественных средств (музыка, слово, движение, пантомима, изобразительное творчество) ребёнок способен рассказать о своём внутреннем мире невербальным путём. Образы из бессознательного открывают внутренний мир ребёнка, который можно не только понять, но и принять. Рисунок, движения под музыку с предметом, игра на музыкальном инструменте могут рассказать о ребёнке намного больше, чем беседа или наблюдения. Художественные выразительные средства способны раскодировать и расшифровать речь ребёнка, а детали, отраженные в творческой деятельности раскрыть всю гармонию чувств и эмоций.

Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, эмоциональную поддержку, выработку гуманно-ориентированных моделей поведения. Однако, вмешательство педагога в творчество группы нередко снижает терапевтический эффект занятия, особенно в случае авторитарного стиля взаимодействия. При гуманистической позиции быстрее устанавливаются отноше-

ния доверия, взаимного принятия. Благодаря механизму взаимоотражения (зеркальности), можно воспитывать у ребенка доброжелательность, терпимость, эмпатию, другие положительные качества, которые взрослый сам проявляет по отношению к детям (Н. Е. Щуркова и др.)

Таким образом, можно обозначить наиболее значимые позиции применения арт-педагогике как средства коррекции нарушений развития детей с детским ранним аутизмом:

- создаётся положительный эмоциональный настрой в группе;

- облегчается процесс коммуникации со сверстниками, педагогом, другими взрослыми. Совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия, эмпатии;

- возможность на символическом уровне экспериментировать с разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме. Позволяет проработать мысли и эмоции, которые ребёнок привык подавлять;

- создаются условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве;

- возможность творческого самовыражения, развития воображения, эстетического опыта, практических навыков творческой деятельности, художественных способностей в целом;

- повышаются адаптационные способности ребёнка в коллективе;

- способствует коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления;

- позволяет выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в родительском доме.

Резюмирую вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Арт-терапия представляет собой способ воздействия на человека с целью психотерапевтической помощи, коррекции эмоциональных состояний.

2. Предметом применения арт-терапии в образовании является психологическая поддержка с целью восстановления духовной защищённости ребёнка и адаптации его в образовательном учреждении.

3. Использование педагогами арт-терапевтических возможностей видов искусств (музыка, живопись, поэзия) необходимы для решения задач, связанных с диагностикой развития ребёнка, его творческих способностей.

Таким образом, использование арт-терапии с помощью различных видов искусств сегодня имеет широкое применение в коррекции детского аутизма, а также как основное средство развития творческих способностей у детей дошкольного возраста с расстройствами аутичного спектра.

1.2. Детский аутизм как психолого-педагогическая проблема

Аутизм встречается в странах всего мира вне зависимости от расовой принадлежности, этнической группы и социальной среды. Согласно статистике, около 8 детей на каждую тысячу имеют расстройства аутичного спектра (РАС). Количество аутистов растет, что делает болезнь проблематичной для современного общества. До сих пор остро стоит проблема раннего диагностирования, коррекции, лечения и избавления людей от данного диагноза.

Что такое детский аутизм? Данным термином называют расстройство головного мозга, которое приводит к социальной изоляции, повторяющимся, шаблонным действиям, отставанию в развитии речи, мышления и эмоций, отстраненности от окружающих, уходу в себя. Большинство исследователей рассматривают аутизм не как заболевание, а как синдром, для которого характерно сочетание атипичных поведенческих характеристик.

Аутизмом чаще болеют мальчики (в 5 раз), чем девочки. Аутизм определяется по отсутствию контакта ребенка с окружающими, повторяющимся действиям, которые перерастают в ритуал, деструктивности поведения, что проявляется в виде агрессии, криках, самоповреждениях и пр.

– Детский аутизм (синдром Каннера, инфантильный психоз, инфантильный аутизм, аутистическое расстройство). Проявляется в симптомах: задержка развития личности. Неспособность контактировать с окружающими с рождения. Страх изменений в окружающей среде. Отгороженность с игнорированием внешних раздражителей, пока они не доставляют боли.

Эхолалия. Дефицит речи и её использования. Проявления симптомов не позднее 2-3 лет. Частичное или полное отсутствие зрительного контакта. Стереотипные игры с неигровыми предметами.

– Синдром Ретта. Проявляется в 8-30 месяцев на фоне полного благополучия и развития, за исключением двигательной моторики. Симптомами являются: регресс – потеря речевых и прочих навыков, которые ребенок уже успел приобрести. Отрешенность. Развитие сколиоза, атрофии мышц, кифоза, дистонии, атоксии. Жевание заменяется сосанием. Эпилептические приступы в трети случаев. Сохранение эмоциональной адекватности и привязанности. Чаще болеют девочки. Наступают периоды возвращения способности к обучению.

– Атипичный аутизм, который развивается после 3 лет. Проявляется в симптомах: отсутствие социального взаимодействия, повторяющееся, стереотипное, ограниченное поведение.

– Аутистическая психопатия (синдром Аспергера). Проявляется в симптомах: отсутствие логики в поведении. Импульсивность. Ограниченный круг интересов и отгороженность от реальности. Коммуникативный дефицит. Сохранение логического мышления, но неспособность репродуцировать знания. Пустой взгляд. Речевые навыки не нарушены. Движения неритмичные и стереотипные.

Детский аутизм развивается по непонятным для многих ученых причинам. Выделяют несколько факторов, которые могут способствовать развитию болезни: аффективная среда и слабость инстинктов. Расстройство восприятия и блокада информации. Расстройство слухового восприятия, что мешает социальным контактам. Провоцирующими аутизм факторами являются: Генетика. Если в семье есть аутист, то велика вероятность появления аутичного ребенка. Сложности во время беременности или родов ребенка, например, асфиксия, тяжелые

роды, инфекционные болезни во время внутриутробного развития и т. д. Психотравмирующие ситуации, которые возникли в раннем детском возрасте. Прививки. Психические болезни, например, эпилепсия. Органические изменения в головном мозгу, что может происходить после вирусной инфекции матери в период беременности: краснухи, кори, ветрянки. Эмоциональная холодность родителей. Ртутное отравление. Нарушение обмена веществ и гормональные сбои. Химическое воздействие, которое оказывалось на организм матери при беременности. Злоупотребление антибиотиками.

Примечательным симптомом и признаком детского аутизма являются расстройство речи и отсутствие социальной коммуникации. Ребенок предпочитает оставаться наедине с собой. Он не идет на контакт, не реагирует на вопросы. В речи преобладают шаблоны. Некоторые аутисты вообще могут не говорить, другие используют фразы, которые они раз за разом повторяют. Выявить аутизм можно по следующим симптомам и признакам: отсутствие улыбки в ответ. Игнорирование и отторжение объятий. Сонное, задумчивое, отрешенное лицо. Отсутствие контакта глазами с собеседником. Неспособность устанавливать контакты с окружающими, детьми. Сохранение спокойствия в незнакомой обстановке, при разлуке с близкими. Задержка или полное отсутствие речи.

Так, Е. А. Стребелева выделяет характерные признаки детского аутизма, среди них наиболее характерно раскачивание и кручение головой, игра с пальчиками, потряхивание кистями рук; особый интерес к музыке. Также для синдрома раннего детского аутизма отмечается направленность многих детей больше на аффективные формы речи, чем на бытовые, причем особенный интерес к слушанию стихов, раннее декламирование, повторение слов со сложным звукосочетанием, коверкание слов, рифмование. По мнению автора у детей с ран-

ним детским аутизмом можно обнаружить нарушение чувства самосохранения. Оно проявляется как в свехосторожности, так и в отсутствии чувства опасности (в частности отсутствии «чувства края»), причем достаточно характерным оказалось противоречивое сочетание этих крайностей у одного и того же ребенка: бесстрашие в реально опасных ситуациях могло сосуществовать со страхами вполне безобидных объектов. Далее автор обращает внимание на нарушения глазного контакта ребёнка с матерью. Это может проявляться особенно ярко и является признаком аутистического развития, которое рассматривается как центральный дефект аутизма²³.

Характерной чертой у детей с расстройствами аутичного спектра является склонность к уединению, к стереотипному поведению, когда малыш привыкает не только совершать одни и те же действия, но и приспосабливается к определенному порядку вещей. Необычные игры, в которые ребенок предпочитает играть сам, при этом используются неигровые материалы. Чрезмерно слабое или сильное реагирование на внешние стимулы. Атипичная реакция на боль, снижение болевого порога. Обращение внимания на звуки, при этом игнорирование речи окружающих. Внезапный приступ ярости, раздражения, страха без веских причин. Рассеянность и гиперактивность с ударами головой, покусываниями, царапаньем. Судорожные припадки в 25 % случаев.

Практически не существует действенной методики лечения детского аутизма. Все направлено на развитие у ребенка социальных навыков, которые максимально адаптируют его к окружающей среде. Основной упор делается на психоэмоциональную коррекцию ребенка, создание благоприятных условий

²³ Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с. ISBN 5-7695-0558-3

для его развития: Строгий распорядок дня. Прививание жизненно необходимых навыков. Запрещена резкая смена привычек и обстановки. Максимальный комфортный телесный контакт с малышом. Постоянное пребывание с малышом, общение с ним. Избегание стрессов и совершение различных физических упражнений. Избегание переутомления. Отсутствие спешки в обучении ребенка.

Т. Пеетерс говорит, что по вопросу ограниченного происхождения аутизма пока нет полной уверенности. По результатам исследований аутизм связан в 95 % случаев с наследственными заболеваниями, медицинскими факторами и нейрофизиологическими нарушениями. Несмотря на то, что аутизм имеет биологическую основу, следует отметить его высокую этиологическую неоднородность. С одной стороны, функциональные расстройства обнаруживаются в разных частях мозга: в стволовой части головного мозга и в мозжечке, в связи с этим интеграция восприятий происходит с нарушениями. С другой стороны, признаки аутизма объясняются расстройствами лимбической системы, в связи с чем, происходят нарушения в формировании эмоциональной привязанности, развитии игровой деятельности и коммуникации. Некоторые точки зрения ученых отмечают доминирующую функцию правого полушария при обработке информации. Когда при этом левое полушарие выполняет функцию анализа значений ²⁴.

В исследованиях С. С. Мнухина, А. Е. Зеленецкой, Д. Н. Исаева о раннем детском аутизме отмечается, что предметом изучения синдром аутизма стал ещё в 1930 г. Каннер описал синдром «раннего детского аутизма» в 1943 г., который был назван его именем. Синдром «раннего аутизма» проявля-

²⁴ Шипицына, Л.М. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Международный институт семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997.– 254 с.

ется с рождения или с первых лет жизни. Выражается он в основном в отсутствии или исчезновении у детей контактов со средой, отсутствии интереса к окружающему. Дети выглядят «отрешенными», погруженными в мир собственных переживаний. Каннер отмечал, что в грудном возрасте этот синдром проявляется в том, что дети не делают встречного «облегчающего» движения, когда их берут на руки. В возрасте 1,5-2 лет дети плохо переносят перемену обстановки, не владеют гигиеническими навыками и отличаются отсутствием или нарушением речи при «интеллигентном» внешнем облике. Речь этих детей насыщена элементами эхолалии, они почти никогда не обращаются с прямыми вопросами, не дают прямых ответов, говорят о себе в третьем лице. Об их желаниях и потребностях окружающие узнают по мимике и жестам, то по отдельным никому не адресованным восклицаниям («кушать», «гулять», «он хочет спать» и т. п.)²⁵.

По мнению Л. М. Шипициной отклонения выявляются в возрасте до 3 лет. У детей отмечаются качественные нарушения социального взаимодействия в форме неадекватной оценки и отсутствия эмоциональной реакции на вербальное и невербальное взаимодействие с другими людьми. У детей наблюдается отсутствие использования речевых навыков в коммуникации. Наблюдаются нарушения в понимании сюжетно-ролевых игр и отсутствие взаимности в общении. Можно отметить у детей отсутствие воображения, творческого и логического мышления. Речь детей отличается нарушением использования интонаций и выразительности голоса. При вербальном общении дети не используют жестикуляцию, как вспомогательное средство коммуникации. Аутичное состояние характеризуется ограниченными, по-

²⁵ Шипицина, Л. М. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицина. – СПб.: Международный институт семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997. – 254 с.

вторяющимися и стереотипными движениями. Дети стараются установить порядок жизненного пространства, выраженного в повторяющихся стереотипах поведения и действий. Ребенка может беспокоить изменения заведенного порядка или смена его окружения (перестановка игрушек, мебели). Наблюдается привязанность детей к необычным предметам, что характерно для раннего детского возраста. Помимо диагностических признаков дети с синдромом детского аутизма часто испытывают страхи (фобии), нарушения в режиме сна (часто просыпаются ночью), проявления непредсказуемой агрессии и радости. Достаточно часто наблюдаются у детей отсутствие чувства опасности и страха, они не понимают значения вещей и объектов. Большинство детей с аутизмом затрудняются с организацией досуга, им не хватает спонтанности, инициативности и творчества в принятии решений. При аутизме отмечается у 75% исследуемых детей умственная отсталость²⁶.

В изучении проблемы детского аутизма выявляются спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма. Так, Е. С. Иванов в своих научных работах говорит, что изначально аутизм рассматривался в рамках шизофрении или шизофренического мышления. Проявления аутизма можно наблюдать при разных нарушениях психики: олигофрении, задержках психического развития, депрессиях, неврозах, психосоматических расстройствах и др. Аутизм как синдром, использованный для шизофрении, утратил своё клиническое назначение и в каждом конкретном случае требует строгую клиническую дифференциацию.

В литературе, посвященной проблеме раннего детского аутизма (РДА), ведутся бесконечные дискуссии относительно

²⁶ Шипицина, Л.М. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицина. – СПб.: Международный институт семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997. – 254 с.

этиологии, патогенеза, клиники, прогноза, лечения и коррекции. Каждый конкретный диагностируемый случай зависит от позиции, которую занимает диагност по отношению к РДА. Спорным остается вопрос начала и течения РДА. По одним данным, РДА начинается в пренатальном периоде; по другим данным, начинается сразу после рождения или в конце первого и на втором году жизни.

Таким образом, вопросы учения об этом виде патологии: определение, этиология, патогенез остаются противоречивыми, неопределенными. В изучении вопросов о психическом развитии аутистов В. В. Лебединский подчёркивает, что характерным является аутическая направленность всей интеллектуальной деятельности. Всё, что интересует ребёнка в игре, его фантазии и воображения далеки от реальности. Содержание игр и игровых действий монотонно и однообразно. Дети подолгу играют одной игрушкой, рисуют один рисунок, выполняют стереотипные движения. Если взрослый пытается прервать монотонный процесс и предложить другой вариант действий, то это бывает безуспешно. Фантазии в игре, порой оторванные от реальности, часто носят характер перевоплощений. Часто эти перевоплощения в животных или страшных монстров носят компенсаторную функцию изживания страхов, чувства собственной неполноценности ²⁷.

Проявления аутизма наблюдаются также в речи детей. Нередко при большом словарном запасе дети не используют речь для общения. Аутичная речь часто обращена в пространство или самому себе, эхоталии при ответах на вопросы. В речи дети не используют личные местоимения, говорят о себе во втором или третьем лице. Интонации голоса неестественны, говорят дробно или напевно.

²⁷ Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М.: МГУ, 2005, – 322 с.

В жизнедеятельности детей можно отметить плохо развитую моторику, неловкость движений, трудность в овладении навыками самообслуживания. Неврологическое обследование выявляют мышечную гипотонию. Такова внешняя картина поведения ребенка с ранним детским аутизмом.

В своих исследованиях В. Е. Каган выражает собственную точку зрения и выявляет причины возникновения детского аутизма. По его мнению, существующая теория о наследственности не доказана. Не выделены никакие специальные хромосомы или гены, ответственные за происхождение неконтактности и связывающие ее с особенностями психики родителей. Отмечается тенденция, что чаще страдают неконтактностью новорожденные мальчики от первой беременности. Если в семье появляются младшие братья и сестры, то чаще всего они здоровы и общительны. По мнению В. Е. Кагана больше оснований говорить не столько о наследственности, сколько о мозговых причинах неконтактности у детей. Разные причины могут повлиять на нервную систему. В значительной мере это зависит от того, на каком этапе и на какие отделы нервной системы оказано негативное воздействие. Это может быть простудное заболевание во время беременности, перенесенный стресс или плохая экологическая ситуация²⁸.

Исследуя психическое развитие детей с синдромом аутизма, А. С. Спиваковская выделяет особенности развития детей²⁹.

Рассмотрим их подробно.

В *младенчестве* первые признаки отклонений связаны с реакциями на сенсорные стимулы. В реакциях на предметы, звуки, свет обнаруживалась характерная полярность (не реаги-

²⁸ Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – М.: Медицина, – 2011.– 190 с.

²⁹ Спиваковская, А. С. Нарушения игровой деятельности / А. С. Спиваковская. – М.: МГУ, 1980

ровали на резкие звуки, яркие предметы). Однако возникали реакции испуга, страха на привычные раздражители, например работающие в доме бытовые приборы. Отсутствует ответная реакция «комплекс оживления» на взаимодействие с взрослыми (улыбка, зрительное сосредоточение, движение рук и ног). Напротив наблюдается радостная реакция на подвесную игрушку или предмет. Дети не просятся на руки, не прижимаются к матери, не требуют ласки. Отмечается у детей общая вялость, пассивность.

В раннем детстве главным новообразованием становятся действия с предметами, усваиваются общественно выработанные способы их употребления. Для аутичных детей привлекательными являются манипуляции с предметами, связанные с физическими свойствами (скрип дверей, «бумажные» звуки, звуки воды и т.д.). Дети ранимо откликаются на изменения в окружающей среде, смене одежды, разнообразию в меню. Действия самообслуживания формируются медленно. Речь у большинства детей может появиться к 2-4 м годам. Однако многие дети совсем не говорят. У некоторых детей отмечается многоречивость. Несмотря на повышенную речевую активность, речь детей не связана с ситуацией, не адресована никому. Дети не в состоянии ответить на вопрос. Страдает грамматический строй речи. Дети называют себя «ты» или «он», а других людей - «я».

Дошкольный возраст. В этом возрасте дети с синдромом детского аутизма отличаются своими странностями: увлечены дорожными знаками, водопроводными кранами, печатными рекламами, номерами телефонов, всевозможными условными обозначениями, словами на иностранных языках. При этом иностранный язык может усваиваться наиболее успешно, чем свой родной язык. Дети из палочек или бусин складывают иностранные слова и цифры. В содержании речи аутичных детей

причудливо переплетаются события последних дней или одного дня с мультфильмом или кинофильмом, услышанной радиопередачи, вымышленные и реальные события. Патологические фантазии детей отличаются повышенной яркостью, образностью. Нередко содержание фантазий приобретает агрессивный характер. Дети рассказывают о монстрах, мертвецах, колдунах, отождествляют себя с киборгом, роботом-убийцей, приписывая себе всевозможные пороки.

Наряду с этим у многих детей проявляются музыкальные способности. Вместе с тем в этот период усиливались нарушения коммуникативной функции речи (мутизм, речевые штампы, эхолалия). Этот период в жизни детей характеризуется появлением неадекватных страхов (незнакомый человек, мягкая игрушка, страх высоты, темноты и т.д.). Наблюдаются у детей чрезмерная чувствительность, выраженная плачем (грустная сказка или мелодия, говорящая игрушка). Часть детей выбирают для игры некрасивые, часто агрессивные игрушки, отрицательные сказочные персонажи: Халк, железный человек.

Важно отметить, что почти все дети совершенно безразличны к оценкам взрослых. У них отсутствует характерное для дошкольного возраста в норме желание понравиться, заслужить похвалу, одобрение. Для всех детей характерно отсутствие тяготения к детскому коллективу, потребности в общении со сверстниками. На улице, на прогулках, в общественных местах дети производят впечатление слепых или глухих, они не обращают внимания на окружающих, не смотрят на собеседника, избегают взгляда других людей.

Резюмируя вышеизложенные концептуальные положения и научные точки зрения при изучении феномена детского аутизма, рассмотрим классификацию детского аутизма, предложенную Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. Авторы считают, что невозможно говорить о работе с аутичным ре-

бенком «вообще», насущной проблемой является разработка адекватной классификации, дифференциации внутри синдрома детского аутизма.

Первыми такими попытками были клинические классификации, опирающиеся на этиологию синдрома, различение форм биологической патологии, обуславливающей его развитие. Эти классификации играют значительную роль в деле разработки адекватных подходов к оказанию медикаментозной помощи подобным детям.

Психолого-педагогические задачи требовали других подходов, позволяющих специализировать, в зависимости от конкретного случая, стратегию и тактику коррекционной работы. Сам аутизм может проявляться в разных формах: 1) как полная отрешенность от происходящего; 2) как активное отвержение; 3) как захваченность аутистическими интересами и, наконец, просто 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Таким образом, были выделены четыре группы детей с совершенно разными типами поведения.

Дети первой группы:

Основные жалобы, с которыми обращается к специалистам семьи таких детей, это отсутствие речи и невозможность организовать ребенка: поймать взгляд, добиться ответной улыбки, услышать жалобу, просьбу, получить отклик на зов, обратить его внимание на инструкцию, добиться выполнения поручения. Такие дети демонстрируют в раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности. В период развернутых проявлений синдрома явный дискомфорт остается в прошлом, поскольку компенсаторная защита от мира строится у них радикально: не иметь с ним никаких точек активного соприкосновения. Аутизм таких детей максимально глубок, он проявляется как полная отрешенность от происходящего вокруг.

Дети первой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются мучительными, полностью несостоятельными в произвольных действиях. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо, элементарный счет и даже чтение про себя, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

Дети второй группы :

Отличаются большей активностью и меньшей ранимостью в контактах со средой, и сам их аутизм более активен, он проявляется уже не как отрешенность, а как неприятие большей части мира, любых контактов, неприемлемых для ребенка. Родители чаще всего приходят в первый раз с жалобами на задержку психического развития таких детей, и прежде всего развития речи; обо всех остальных трудностях они сообщают позже. Эти прочие трудности в жалобах родителей уходят на второй план, потому что они ко многому притерпелись и приспособились, ребенок уже приучил их к сохранению особых необходимых ему условий жизни, прежде же всего к строгому соблюдению сложившегося жизненного стереотипа, в который включаются и обстановка, и привычные действия, и весь распорядок дня, и способы контакта с близкими. Обычна особая избирательность в еде, в одежде, фиксированные маршруты прогулок, пристрастия к определенным занятиям, предметам, особый строгий ритуал в отношениях с близкими, многочисленные требования и запреты, невыполнение которых влечет за собой срывы в поведении ребенка.

Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще в массовой, реже во вспомогательной).

Дети третьей группы:

Их легче всего отличить по внешним проявлениям, прежде всего по способам аутистической защиты. Такие дети выглядят уже не отрешенными, не отчаянно отвергающими окружающее, а скорее сверхзахваченными своими собственными стойкими интересами, проявляющимися в стереотипной форме. В данном случае родители вынуждены обращаться за помощью к специалистам не из-за отставания в речевом или интеллектуальном развитии, а в связи с трудностями взаимодействия с таким ребенком, его экстремальной конфликтностью, невозможностью с его стороны уступить, учесть интересы другого, поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами. Годами ребенок может говорить на одну и ту же тему, рисовать или проигрывать один и тот же сюжет. Родителей нередко беспокоит, что ему нравится, когда его ругают, он старается все делать назло. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, асоциальными явлениями.

Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Дети четвертой группы:

Присутствие аутизм у детей данной группы в наиболее легком варианте. На первый план здесь выступают уже не защита, а повышенная ранимость, тормозимость в контактах (т. е. контакт прекращается при ощущении малейшего препятствия или противодействия), неразвитость самих форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка. Аутизм, таким образом, предстает здесь уже не как загадочный уход от мира или его отвержение, не как поглощенность какими-то особыми аутистическими интересами. Туман рассеивается, и высвечивается центральная проблема: недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми.

ми. Поэтому родители таких детей приходят с жалобами не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом ³⁰.

Рассмотрение проблемы детского аутизма и научных гипотез изучения данного феномена показало, что при имеющихся научных исследованиях проблема остаётся нерешённой в связи с многовариантными моделями и индивидуализацией проявлений. Разногласия и противоречия не могут установить причины роста большого количества детей с расстройствами аутичного спектра. Существующие научные гипотезы разнообразны, не имеют единого мнения, и требуют дальнейшего изучения.

1.3. Арт-терапевтические возможности музыки

В области настоящего исследования нас интересует применение арт-терапевтических возможностей музыки в работе с детьми и в частности творческого развития детей. Музыкаотерапия возникла давно. Ещё с времён Платона музыкотерапию широко использовали. Философия Древней Индии культивировала идею единства Вселенной и закона ритма, которые оказывали воздействие на духовную сущность человека. Философы Индии считали, музыка связывала язык, слово, речь, которые не могли обойтись без синкретизма музыки. Эффект музыки на слушателя различно и определяется разными причинами, которые зависят как от мастерства исполнителя, так и от уровня духовного развития музыканта. Своей тайной, силой

³⁰ Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи. / О. С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с. ISBN: 978-5-4212-0060-4

воздействия и способностью влиять на поведение человека, музыка притягивала к себе внимание многих учёных. Исследованием путей влияния музыки на личность, занимался древнегреческий врач Герофилос, который считал, что человек есть часть космоса, вселенной, которые пребывают в определённой закономерности, гармонии и ритме, следовательно, сам человек есть часть этого космического ритма. Вселенная-мать дарит каждому живому организму на Земле часть своего дара. Так появилось представление о ритме и пульсе в музыке. Средневековая теория музыки, а также медицины, после знакомства с учением Авиценны (980-1037) «Книги исцеления» приняла мысль о взаимосвязи между пульсом и музыкой.

В средние века продолжили изучение проблемы о влиянии музыкального ритма на человека музыканты теоретики – Боэций, Гвидо Аретинский, Царлино, Кунау, Кирхер, Матессон. Их исследования посвящены изучению воздействия ритма, мелодии и гармонии на эмоциональное состояние человека.

В России с 1913 года получило продолжение исследования данного феномена и лечебного действия музыки в трудах профессора Саккети и Бехтерева. В 1993 году был открыт международный центр музыкотерапии, организатором которого выступил Михаил Чунч. Научные концепции музыкотерапии и её представителей различаются между собой своей оригинальностью, как это и было в формах лечебных ритуалов древности. Со второй половины XX в. музыкотерапию и её возможности в нашей стране широко изучают и используют в лечебных и коррекционных целях в психологии и педагогике. Представителями российских сообществ музыкальных арт-терапевтов считают Л. С. Брусилковского, Л. Л. Бочкарева, И. М. Гриневу, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, В. И. Петрушина, Г. С. Тарасову, Б. М. Теплова. Больших научных результатов и разработок в области музыкальной пси-

хологии достигла психология музыкального восприятия, исследованием которой занимались музыковеды и теоретики Ю. Б. Алиев, Б. В. Асафьев, С. Н. Беляева-Экземплярская, М. В. Блинова, Н. А. Ветлугина, Л. А. Мазель, Ю. Н. Тюлин, Б. Л. Яворский и другие.

В университете Дружбы народов на кафедре физиологии и в Московском стоматологическом институте на кафедре рефлексотерапии в 90-е гг. в результате исследований была установлена связь музыкальных звуков с организмом человека. Каждый звук октавы гармонично связан с определённой системой нашего организма. Звучащая музыка или пение вызывают вибрации внутренних органов. В результате таких вибраций внутренние органы приходят в движение. Процессы, вызывающие дискомфорт и болезненные ощущения в организме обостряются, приводя в движение внутреннюю энергию. Энергия, которая начинает процессы омоложения и очищения способствует укреплению иммунной системы, обмену веществ. Восстановительные процессы возобновляются и человек выздоравливает.

Музыка как терапевтическое средство, по данным исследований отечественных и зарубежных ученых (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, К. Швабе и др.), регулирует настроение, улучшает самочувствие, стимулирует волю к выздоровлению, помогает человеку активно участвовать в лечебном процессе. Это обусловлено естественной потребностью человека в восприятии музыки, безвредностью, доступностью, простотой выбора музыкальных произведений.

Рассмотрим аспекты воздействия музыкальной деятельности на организм ребёнка. *Первый аспект – физиологический* – связан с исследованиями В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова и др. Учёные выявили положительное влияние музыкальной деятельности на различные системы человека.

Взаимосвязь музыки и ритмических движений повышает общий жизненный тонус, регулирует деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной систем, формирует произвольность психических функций³¹.

Второй аспект психологический. Музыкальная деятельность воздействует на эмоционально-личностную сферу ребёнка, выполняет коррекцию познавательных, психических, коммуникативных нарушений.

Третий аспект – педагогический. В процессе музыкальной деятельности у ребёнка воспитывается способность эстетически воспринимать действительность и приобретать социальный опыт для творческой, созидательной жизнедеятельности. В музыкальной деятельности, как в пении, так и ритмических движениях, дети осваивают средства художественной выразительности, характерные для музыки и речи, – ритм, динамику, темп, высоту. Это даёт педагогу возможность дифференцированно воздействовать на детей с разным темпом развития. Медлительные дети нуждаются в музыкальной деятельности с использованием стимулирующей музыки, которая бы повышала возбуждение в коре головного мозга и стимулировала бы общий жизненный тонус. Это игры подвижного, быстрого характера. Расторможенные (гиперактивные) дети успокаиваются в музыкальной деятельности с использованием музыки умеренного темпа, снижающего возбуждённое состояние коры головного мозга. Дистоническим детям, у которых в течение дня происходит резкая смена эмоционального состояния (от агрессии до апатии) требуются музыкально-игровые занятия со стабилизирующей музыкой спокой-

³¹ Науменко, Г. М. Фольклорная азбука / Г. М. Науменко – М., Издательский центр «Академия», 1996. – 136 с.

ного характера с акцентами, повторяющимися через равные интервалы и с одинаковым уровнем громкости звучания³².

Музыка оказывает влияние на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя или исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызвать к жизни многое из того, что там сокрыто. Она также может способствовать осознанию окружающего независимо от того, «нормален» ли человек или же у него есть какие-либо нарушения. Использование музыки в качестве интегрирующего воздействия, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и даже социальные факторы, непосредственно влияет на ребенка на уровне его интеллектуального и эмоционального развития.

На первом этапе арт-терапевтической практики музыка может временно миновать когнитивный процесс и непосредственно проникнуть в те области эмоций и личностного самощущения, где имеются нарушения. Конкретность и спонтанное влияние – эти аспекты музыкального опыта могут «обойти стороной» вербальный язык и удовлетворить потребность ребенка в невербальном самовыражении. На втором этапе мы наблюдаем, как у ребенка растет осознание все более тесных музыкальных и человеческих взаимоотношений, на которых строится процесс занятий.

Третий этап выявляет достаточно определенный путь к той конкретной области, в которой ребенок способен найти подходящие для него и успешные средства самовыражения, источник удовлетворения и достижений, возможно, на много лет

³² Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей (Программы, конспекты уроков и занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура» / Авторы-сост. Ю. Е. Антонов, Л. В. Левина, О. В. Розова, И. А. Щербакова. М.: АРКТИ, 2003. – 168 с.

вперед. Музыкальная терапия может служить ребёнку с аутизмом жизненно важной поддержкой и источником человеческого общения, в чем он мучительно нуждается, а также средством выразить себя именно на доступном ему уровне. Музыка на время может стать безопасной гаванью на его трудном жизненном пути. Педагог должен оценить музыкальные потребности и возможности ребенка, его способность строить взаимоотношения с взрослыми и выдерживать предъявляемые к нему требования.

Если ребенок способен в какой-то степени учиться, эти три этапа развития могут проходить быстрее. Для ребенка крайне важно обрести что-либо, что вызвало бы у него сильное впечатление и длилось бы до тех пор, пока он способен впитывать его благотворное воздействие. Единственное опасное для родителей, педагогов искушение – это торопить события и пытаться ввести ребенка в музыкальную группу, в то время как он не готов к этому социально или музыкально.

Арт-терапевтические возможности музыки – это попытка достичь психологического результата, жизненно важного для особых детей. Терапевтическое приложение музыки необходимо для выстраивания реальных взаимоотношений с ребенком, не способным наладить таковые обычными средствами – любовью и осмыслением. Музыкальная терапия часто преследует цель обойти или преодолеть эмоциональные и интеллектуальные преграды, стоящие между ребенком и его окружением. Иначе говоря, способствовать здоровой перемене в поведении ребенка, связанном с его пониманием самого себя и окружающих. На эту перемену влияют в первую очередь его взаимоотношения с музыкальным педагогом. Доверие возникает благодаря тому, что педагог понимает, какие трудности есть у ребенка и как возможно применить уже полученные им навыки.

Изучая вопросы арт-терапевтических возможностей музыки в коррекции детского аутизма, необходимо обратить внимание на силу звучащей музыки. Приходится часто наблюдать, как дети-аутисты закрывают уши руками и начинают кричать. Почему это происходит? Какие процессы восприятия при этом происходят? Любой звук есть то ощущение (приятное или неприятное), которое он рождает у слушателя. Высота звука, тембр, сила или длительность могут вызывать приятные или неприятные воспоминания или ассоциации. Мы не всегда знаем, какой слуховой отклик рождается в ребенке, который впитывает в себя так много впечатлений, но хранит их в себе, как в закрытом сосуде, не способный ими поделиться. Какие реакции возбуждают в нем тот или иной звук или музыка, нередко весьма сложно увидеть, а еще труднее истолковать. Они могут быть положительными или отрицательными, тихими или шумными, пассивными или активными. Когда ребенок слушает, он может чуть изменить позу, сделать едва заметное движение рукой или ногой, кинуть быстрый взгляд в сторону, вздохнуть или улыбнуться. Может придвинуться к источнику звука или отпрянуть от него или же выказать вспышку ярости. Молчание тоже часть такого опыта. Пауза – важная часть музыки. Молчание – это ожидание звука. Временная организация звуков придает музыке форму и наделяет ее смыслом. Она запускает когнитивный процесс, когда исполнитель, композитор или слушатель начинают постигать взаимосвязи между звуками, выстроенными так, чтобы получился осмысленный рисунок. Вот так и может «возникнуть» музыка. Арт-терапевтические методы, описанные далее, основаны на привлечении музыки в качестве средства налаживания коммуникации и различных типов взаимоотношений.

Арт-терапевтические практики с использованием музыки часто оказывают воздействие на подсознательном уровне и обладают проникающей силой, помешать которой ребенок не в со-

стоянии, даже если и кажется, что он ничего не воспринимает. Слушание – это слуховой опыт, который может работать при низком пороге восприятия и является стимулом достаточно мощным, чтобы привести к переменам, порой значительным.

Арт-терапия представляет собой способ коррекции и развития средствами искусств. В арт-терапевтическом процессе важен не результат и сам процесс постижения своего внутреннего мира. Музыкальная арт-терапия способствует воздействию на психологические внутренние состояния, бессознательные переживания, обеспечивая принятие ситуации и готовность к изменениям. Используя в работе различные символы, принятые в искусстве у детей развивается ассоциативно-образное мышление, эмоциональное восприятие.

Музыкальная арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Сегодня это актуально при работе с «особыми» детьми, которые не всегда могут выразить словами свое эмоциональное состояние, задачу, проблему. Находясь в творческом пространстве, ребенок получает возможность для самовыражения. Средства музыкальной арт-терапии способствуют раскрытию ребенком своего потенциала. Жест, пластическое движение, пантомимика под музыку позволяют ребёнку сказать все то, что он не может высказать словами. В результате чего происходят улучшения в его эмоциональной и поведенческой сферах. Важна естественная предрасположенность ребенка к игровой деятельности, стремление к фантазии. Учитывая это при организации коррекционной работы с элементами арт-терапии, на занятиях создается атмосфера игры и творчества³³.

³³ Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.

В своих практических исследованиях Д. Алвин и Э. Уоррик³⁴ отмечают особенности музыкальной терапии с детьми аутистами. Дети с аутизмом раннего возраста, если, например, их посадить на колени и качать, могут реагировать пассивно, слушая песню, перекликающуюся с ритмом покачивания. Такие действия частично воспроизводят пренатальное состояние, а также могут удовлетворить потребность ребенка во взаимоотношениях с матерью, поскольку он не имел такого опыта после своего рождения. Окружающая ребенка музыка способна менять его настроение и поведение – от апатии до бурной деятельности и наоборот. Музыкальный опыт может, как стимулировать, так и подавлять активность, гипнотизируя ребенка. В последнем случае есть серьезная опасность нанести ребенку вред. Ребенок замыкается в себе, отгораживается от мира, начинает раскачиваться или мычать, как бывает при навязчивых состояниях, взгляд его становится отсутствующим.

Положительные реакции ребенка с аутизмом на музыку, которую он слышит или слушает, часто непредсказуемы, поскольку его поведение нерационально. Рецептивная методика может влиять на глубоком уровне, однако точный механизм этого влияния нам неизвестен. Тем не менее, мы можем увидеть у ребенка признаки удовольствия или недовольства, способность впитывать и запоминать, желание повторить опыт или же избежать его.

Музыка для него – это способ уйти от реальности, изолироваться, защититься от какого бы то ни было вторжения. Такой опыт создает прискорбную условно-рефлекторную реакцию, и педагогу приходится бороться с этим состоянием, которое необходимо изменить так, чтобы ребенок начал хотя бы в

³⁴ Алвин, Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Д. Алвин, Э. Уоррик. – Изд-во: Теревинф, 2008. – 208 с.

какой-то мере воспринимать действительность. Вибрация (покачивание) также может доставить ребенку приятные физические ощущения, но эффект от нее сильно отличается от того определенного эффекта, который дает музицирование.

Мы можем наблюдать и другие факторы: произвольные телесные реакции, которые проявляются в ответ на высоту, громкость, темп или тембр, присущие любому звуку или музыке. Дети могут выказывать страх, отстраненность, радостное возбуждение или равнодушие. Также мы можем наблюдать переход от слышания к слушанию и видеть, что ребенок вступает в ту область, где музыка и звуки воспринимаются осознанно.

Какую музыку выбрать для занятий с аутичным ребенком – задача гораздо более сложная, чем в случае с детьми, отстающими в умственном развитии, чьи трудности вызваны несоответствием между уровнем развития и биологическим возрастом. Здесь педагог будет работать, и строить свою программу в соответствии с уровнем его понимания и функциональных возможностей. Для детей же с аутизмом столь обобщенный подход не годится, так как их реакции непредсказуемы. Ученые многих стран провели множество исследований на предмет того, при каких условиях ребенок с аутизмом может слушать музыку с интересом и удовольствием, и какая музыка для этого подходит. Моцарт упоминался чаще всего, особенно его концерт для трубы или валторны и некоторые квартеты или симфонии. Но в отдельных случаях были названы совершенно иные и неожиданные вещи: «Моя Родина» (Сметана), африканские барабаны, «Прибытие царицы Савской» (Гендель), Air in D (Бах), «Танец фурий» (Глюк), народная танцевальная музыка, импровизации Штокхаузена, колыбельные песни Шуберта или Шопена и т. д.

Одни дети предпочитают «живую» музыку, которую играет им педагог, и наслаждаются тем, что видят, и тем, что

слышат. Другим нравится музыка, льющаяся из магнитофона, возможно, нравится держать его на коленях, регулировать громкость, включать и выключать звук. Потом ребенок начинает сам участвовать в музицировании. В одних случаях музыка как таковая играет главную роль, в других – второстепенную. Но восприятие звука – это основа для налаживания музыкальных взаимоотношений между таинственным миром ребенка и действительностью, в которой он живет.

Условно-рефлекторные гипнотические реакции не следует путать со спонтанным пением или мычанием – ответами на определенный звук, услышанный в «живой» ситуации. Такие реакции вполне нормальны и продуктивны. Когда ребенок готов к чему-то более организованному, он может сам открыть для себя связи между определенными звуками, например по очереди дергая разные струны, или добавляя пластинчатый колокольчик к своему набору таких колокольчиков, или «пробуя» клавиатуру, или пытаясь играть разные звуки на барабане. Музыка рождается из взаимосвязей между звуками, которые могут работать на простейшем уровне. На этом этапе многое зависит от ощущения свободы и включенности переживаний ребенка в музыкальное пространство, от его восприимчивости и слухового восприятия.

Очень долго в силу своих особенностей, дети нуждаются (внешне никак не выражая это) в том, чтобы о них заботились, ласкали, качали, убаюкивая его. Отклик на такую физическую потребность может дать музыкальный опыт, например, когда педагог, напевая, просто держит или мягко качает ребенка на коленях. Колебания, окружающие ребенка, могут проникнуть в его подсознание. Если он воспринимает их, то физический контакт на любом этапе – гораздо лучшее средство наладить непосредственные взаимоотношения, чем слова, и, возможно, более значим для ребенка.

В коррекционной работе с аутистами оказывают эффективное воздействие на контакт музыкальные инструменты. В целом дети с аутизмом лучше общаются с предметами, чем с людьми. Они могут идентифицировать себя с определенным инструментом через его форму или звук. Инструмент становится средством самовыражения, предметом-посредником между ними и средой. Манипуляции с таким музыкальным предметом обычно служат для ребенка с аутизмом источником огромного удовольствия. Здесь есть даже сходство с ритуальным опытом. Музицирование благотворно, поскольку задействует процессы контроля над движениями и восприятием.

Хорошо известно, что детей с аутизмом привлекают геометрические формы. Мы можем это наблюдать, следя за поведением ребенка, занимающегося с инструментами. Он делает пальцем круговые движения по бубну, трогает струны скрипки или цитры, следуя не поперек, а вдоль струн, возводит строения из барабанов и располагает пластинчатый колокольчик так, чтобы получилась определенная форма. Он общается с ними с помощью рта, пытаясь пососать или лизнуть, нюхая, касаясь их губами. Возможно, сначала это единственный настоящий перцептивный контакт с инструментом, на который готов ребенок, еще не осознающий звука инструмента. Такой контакт помогает «чувствовать» через прикосновение к предмету и его исследование. Чтобы ребенок приобрел опыт физического взаимодействия, не нужны ни слова, ни объяснения. Мы пытаемся подтолкнуть его к тому, чтобы он начал соотносить звуки со своими собственными действиями, включая дыхание и использование своего голоса, рук и ног.

Для ребенка с аутизмом звук более понятен и очевиден, если он может видеть источник этого звука и движение, вызывающее его. Когда он сам играет на каком-нибудь инструменте, тогда перцептивные и двигательные взаимоотношения

можно развить в значительной степени, что приведет и к лучшим результатам в музыке, например к усилению контроля над скоростью, силой и амплитудой движений. Это должно заменить характерное для аутизма занятие, когда предмет бессмысленно вертят в руках, и побудить ребенка к тому, чтобы он осознанно прикасался к инструменту с целью извлечь звук. Можно заметить сходство между уклонением от контакта взглядами или руками и тем, как дети с аутизмом держат или касаются предмета (весьма странным образом). Нередко, кажется, что они не знают, как обращаться с предметом, как держать палочку, колотушку или тарелочки, или же что они просто избегают контакта с этими вещами. Например, они часто держат предмет между указательным или безымянным и средним пальцами так, что он болтается, и не пользуются большим пальцем.

Следует познакомить ребенка со всеми возможными видами перцептивных контактов, основанных на ощущении физического сопротивления. При обучении ребенка с аутизмом особое внимание уделяется действиям, которые выполняются руками. То же относится и к ногам. Часто кажется, что ребенок не имеет представления о сопротивлении и не чувствует опоры – ощущение, которое он мог бы познать, осознав контакт своих ног с землей, по которой ступает. Вот почему музыка и движение, тесно связанные друг с другом, способны сформировать у ребенка образ собственного тела и зародить в нем ощущение упорядоченности движений, которые начинаются с его ног.

Постепенно ребенок начинает все яснее осознавать различные звуки, которые он может извлечь. Он играет разные ноты, строя интервалы или последовательности на пластинчатых колокольчиках, барабанах, духовых или струнных инструментах. Нет нужды, чтобы результат соответствовал принятым музыкальным рисункам или даже был предсказуем, обычно он

носит случайный характер. Но ребенок может захотеть повторить, раз пережитое впечатление, и иногда открывает свой собственный способ. Поиск такого пути и приятное переживание от повторения знакомого впечатления также можно рассматривать как часть обучающей ситуации. Как правило, ребенок старается вновь вернуться к знакомой ситуации, играя на своем любимом инструменте, задействуя все звуки, которые он может услышать и воспроизвести. Работая с ребенком, увлеченным повторениями, разумно избегать опасности стереотипных действий. Но музыкальная техника и не должна быть косно-автоматической; она чрезвычайно гибкая, ее легко приспособить. Один и тот же мелодический рисунок можно сыграть на различных инструментах, легких в обращении.

Неотъемлемая часть музыкальной терапии детей с нарушениями – работа с голосом. Физиологическое развитие «песенного» голоса благотворно для ребенка, столь неумело обращающегося со звуками. Удобен для этого тот момент, когда музыка вызывает в ребенке естественную реакцию: желание издать звук, напеть или промычать что-либо про себя. Начинать лучше с вокальных занятий, а не с речи, прежде всего прислушиваясь к любому звуку, который способен издать ребенок, и отвечая ему в сходной манере. У детей с аутизмом голос часто странный, однообразный, негибкий. Это можно изменить, помогая ребенку правильнее дышать, держать долгие звуки, повышать или понижать тон, переходить из тональности в тональность, пропевая гласные, такие как «А» или «У»³⁵.

Терапевтическое воздействие на детей оказывает во время арт-терапевтических практик интегративная музыкотерапия. Примером может быть синтез музыкального и наглядно-

³⁵ Алвин, Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Д. Алвин, Э. Уорик. – Изд-во: Теревинф, 2008. – 208 с.

зрительного восприятия. На занятиях восприятие музыки сможет сопровождаться просмотром видеозаписей разнообразных картин природы. При этом ребенку предлагается как бы «шагнуть» вглубь изображения – к звенящему прохладному ручью или на солнечную лужайку, мысленно поймать бабочек или расслабиться, лежа на зеленой мягкой траве. Органичное сочетание двух способов восприятия дает более сильный психокоррекционный эффект. Музыка сочетанием своих выразительных средств создает художественный образ, который вызывает ассоциации с явлениями жизни, с переживаниями человека. Сочетание выразительных средств в музыке с поэтическим словом (например, в песне, опере), с сюжетом (в программной пьесе), с действием (в спектаклях) делает музыкальный образ более конкретным, понятным.

Психологи утверждают, что чем больше рецепторов будут задействованы в процессе восприятия, тем ярче, доступнее и полнее будет информация об объекте. Таким образом, восприятие через зрительный и аудиалистический канал (модальность) более эффективно, чем воспринимать музыку только на слух.

Использование третьей модальности кинестетической в процессе восприятия музыки может расцениваться с двух позиций. Первая позиция заключается в использовании двигательной активности во время слушания. К примеру, слушая лирическую музыку (программную или не программную) дети могут импровизировать в движениях и воображаемых образах. Если это образ осени, то можно использовать во время движения разнообразные предметы: платки, шарфы, ленты, листья и др. Если музыка передаёт контрастные образы (две части), в этом случае ребёнок должен не просто услышать смену музыкальных фрагментов, но и придумать соответствующие движения. Восприятие музыкального произведения интегрирует не-

сколько видов деятельности: слушание, зрительное восприятие, двигательная импровизация, творчество.

В данном случае процесс интеграции может быть дополнен методом цветотерапии. Данный метод включают в себя использование различных атрибутов определенного лечебного цвета. Например, в танцевальных композициях и музыкально-ритмических движениях можно предложить детям использовать шелковые шарфики, ленточки, косынки зеленого, синего, красного и желтого цветов. Цветовой рецептор усиливает процесс восприятия, способствует созданию хорошего, благодушного настроения, успокаивает, даёт заряд положительной энергии и благотворно влияет на организм человека в целом³⁶.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью «усвоения ритма». Музыка, как ритмический раздражитель, стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично, как в двигательной, так и в вегетативных сферах. Музыка сочетанием своих выразительных средств создает художественный образ, который вызывает ассоциации с явлениями жизни, с переживаниями человека.

Вторая позиция исключает двигательную активность во время восприятия музыки. Данное положение возможно для достижения релаксирующего эффекта. Психокоррекционный эффект достигается полным расслаблением, состоянием покоя, развитием воображения и фантазии. После прослушивания музыкального произведения целесообразно спросить у детей об их представлениях, состоянии во время слушания.

Наряду со слушанием музыки важно использовать и активное музицирование, которое способствует повышению са-

³⁶ Роот, З. Я. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста: пособие для музыкальных руководителей / З. Я. Роот. – М.: Айрис-Пресс, 2012. – 64с.: ил.

мооценки, – преодолению комплексов поведения. Чаще всего музыкотерапия, связанная с исполнительской деятельностью, является групповой. Занятия представляют собой импровизированную игру на музыкальных инструментах, которая ориентирована на поиск звукоизвлечения, элементарных мелодических и ритмических моделей. Активная музыкотерапия в работе с детьми используется в разных вариантах: вокалотерапия, танцетерапия, с целью коррекции психоэмоциональных состояний у детей и взрослых, имеющих невысокую самооценку, низкую степень самопринятия, сниженный эмоциональный тонус, проблемы в развитии коммуникативной сферы.

В музицировании на инструментах для исполнения несложных пьес можно использовать даже такие простые инструменты, как барабан, треугольник, ксилофон. Развивается динамическая приспособляемость, способность к взаимному слушанию. Поскольку это групповая музыкотерапия, игра строится таким образом, чтобы участники активно общались друг с другом, между ними возникали коммуникативно-эмоциональные взаимоотношения, чтобы данный процесс был достаточно динамичным. Музицирование осуществляется игрой на музыкальном инструменте, который выступает в роли посредника между ребёнком и его внутренним миром. Посредством игры на музыкальном инструменте ребёнок способен к самовыражению, самокоррекции.

Занятия вокалотерапией особенно показаны для депрессивных, заторможенных, эгоцентричных детей. Преимущество групповой вокалотерапии состоит в том, что каждый участник вовлекается в процесс. В тоже время здесь большое значение имеет и момент «анонимности» чувств, «укрытости» в общей массе, что создает предпосылку к преодолению расстройств

контакта, к утверждению собственных чувств и здоровому переживанию своих телесных ощущений³⁷.

Пение должно быть ориентировано на народные песни. Используя песни предпочтительно оптимистического характера, а также такие, которые побуждают к размышлению и глубоким переживаниям. Песни подбираются в соответствии с настроением группы. Размещение группы – замкнутый круг. Ведущий поет вместе со всеми. Когда достигается определенное состояние группы, каждому участнику предоставляется возможность предложить песню, выдвинуть запевалу. Запев связан для многих с преодолением застенчивости, так как запевала попадает в центр внимания.

Для руководства этой работой требуется музыкальные знания и навыки, если психолог сам не музыкант, он работает совместно с музыкальным работником, который дает необходимые консультации.

Хоровое пение является эффективнейшим средством воспитания не только эстетического вкуса, но и инициативы, фантазии, творческих способностей детей, оно наилучшим образом содействует развитию музыкальных способностей (певческого голоса, чувства ритма, музыкальной памяти), развитию певческих навыков, содействует росту интереса к музыке, повышает эмоциональную и вокально-хоровую культуру. Практика показывает, что хоровое пение помогает детям «выплеснуть» зажимы, комплексы, агрессию, депрессию, неуверенность. Во время пения с помощью голоса происходит выплеск как положительной, так и отрицательной энергии. Тем самым гармонизируется общее состояние организма.

³⁷ Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

Наряду с песней применяются элементарные мелодические и ритмические импровизации, которые сводятся к упражнениям в напряжении и расслаблении. Произносятся гласные, выражающие удивление («А»), уклонение, содрогание («У»), расслабленность («О»), воспроизводятся вздох, зевота, потягивание. Следующий шаг – выражение телесных чувств, например, удовольствия, радости, вызываемых расширением объема груди, расслабленностью мускулатуры.

Особую ценность имеет сочетание пения с танцевальными движениями, а также импровизация свободного танца под звуки классической музыки. Танец является формой социального контакта, через танец улучшаются способности к взаимоотношению, взаимопониманию терапевтическую ценность представляют ритмические колебательные движения под музыку.

По мнению Е. В. Горшковой³⁸ танцевально-двигательная терапия играет роль в соединении сознательного и бессознательного. С помощью танцевально-двигательной терапии ребенок может использовать движение для более полного выражения себя и для сохранения своей индивидуальности в контакте с другими детьми. Танцевально-двигательная терапия – это единственный вид терапии, где используется очень много свободного пространства.

В групповой форме процесс танцевально-двигательной терапии основан на том, что терапевт направляет спонтанность движений участников, развивает их. Типичная групповая сессия включает в себя 3 части: разогрев, его развитие и завершение.

Разогрев помогает включиться в группу, лучше почувствовать свое состояние, центрироваться. Эмоциональные состояния детей выражаются и развиваются более полно на телесном уровне.

³⁸ Горшкова, Е. В. От жеста к танцу / Е. В. Горшкова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2012. – 173с.

не, интегрируя мысли, чувства и действия. В результате разогрева дети обычно чувствуют расслабление, координированность и готовность двигаться. Разогрев также способствует началу осознания своих чувств и мыслей и их связи с телом и движениями. (Например: вытягивание плечей и рук может развиваться в толкающее движение, связанное с желанием вытолкнуть что-то прочь, неприятную ситуацию или человека, с кем это связано). Повторяя и усиливая движения, терапевт помогает каждому ребенку осознать чувства через обратную визуальную связь. Двигательное поведение расширяется в танце, помогая осознанию конфликтов, желаний, и может способствовать проживанию негативных чувств и освобождению от них. Здесь терапевт должен быть очень чувствительным к происходящему в группе, чтобы не было эмоциональной и физической перегрузки, которая ведет к сопротивлению работе. Терапевт помогает привести процесс движения к завершению (3 часть группового процесса) с помощью вербальной обратной связи.

Главной целью танцетерапии являются: активизация тела для того, чтобы помочь ребенку обнаружить полностью напряжения и конфликты, развить больше возможностей тела для получения опыта чувства телесной свободы и координации.

На занятиях музыкотерапией можно использовать психогимнастические этюды и упражнения, которые способствуют не только расслаблению детей и снятию психоэмоционального напряжения. Упражнения учат управлять своим настроением и эмоциями, выражать свое эмоциональное состояние. Дети учатся нормам и правилам поведения, а также у них формируются и развиваются различные психические функции (внимание, память, моторика)³⁹.

³⁹ Арисменди, А. А. Дошкольное музыкальное воспитание / А. А. Арисменди. – М.: Прогресс, 2011. – 176с.: ил.

Очень важно для арт-терапевтических практик выполнение следующих интегрированных условий:

- специально подбирать музыкальный репертуар и методы работы с ним;

- использовать разнообразные виды музыкальной деятельности детей: импровизационного движения, речедекламаций, пения, игры в оркестре, дирижирования;

- использование произведений других видов искусства (изобразительного, художественной литературы и др.)⁴⁰.

Вопрос о значимости и влиянии музыкотерапии в коррекционной работе не вызывает сомнения. Однако спорным остаётся решение вопроса: какая именно музыка обладает наибольшим терапевтическим эффектом? По наблюдениям, оптимальные результаты даёт прослушивание классической музыки и звуков природы. Для занятий аутогенной тренировкой музыкальные произведения подбираются в соответствии с воздействием, оказываемым на те, или иные функции, при этом могут быть предусмотрены варианты, направленные на успокоение или мобилизацию.

Многочисленные исследования подтвердили, что классическая музыка не только создает чувство психологического комфорта, но и способствует развитию внимания, интеллекта и творческих способностей, помогает раскрытию внутреннего потенциала ребенка в раннем возрасте.

Музыка, как наиболее доступный детскому восприятию вид искусства, является мощным стимулом коммуникации и интеграции. Действуя на многие сферы жизнедеятельности через три основных фактора: вибрационный, физиологический и психологический, она позволяет установить равновесие в деятель-

⁴⁰ Горшкова, Е. В. От жеста к танцу / Е. В. Горшкова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2012. – 173с.

ности нервной системы, совершенствовать дыхательную функцию, регулировать движения, корректировать темпераменты ⁴¹.

При подборе произведения для слушания следует опираться на то, чтобы они отвечали двум ведущим принципам – высокой художественности и доступности. Тогда музыка вызывает у детей интерес и положительные эмоции ⁴².

Таким образом, возможности арт-терапии с помощью различных видов искусств и их интеграции, в частности музыкального искусства сегодня имеет широкое применение в коррекционной педагогике, а также как основное средство развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

1.4. Арт-терапевтические возможности речевых игр

Вербальное общение становится на наш взгляд основополагающим в коррекционной работе с детским аутизмом. Дети с сохранённой функцией речи способны воспринимать информацию через вербальную модальность и пользоваться речевой функцией для коммуникации. В данном параграфе рассмотрим коррекционное значение игры, в частности речевой коммуникативной игры.

Когда дети играют они постигают премудрости бытия и окружающий их мир. Упорядочивая в своих играх хаос Вселенной, дети собирают пазлы картины мира. Игры в дочки-матери, дом, магазин, парикмахерскую, ферму создают усло-

⁴¹ Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Просвещение, 2011. – 209с.

⁴² Ветлугина, Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки / Н. А. Ветлугина; под ред. В. Н. Максимова. – М.: Детство-ПРЕСС, 2010. – 219с.

вия для формирования социально-коммуникативных навыков и компетенций. Умение сделать выбор в распределении социальных ролей, обязанностей, ответственности, активности и инициативы готовит детей к взрослой жизни. На этапе дошкольного детства закладываются предпосылки будущего успешного человека социума. Вера в свой успех, радость в процессе творческой деятельности, похвала и восхищение взрослых поднимают ребёнку самооценку. Культивирование успеха ребёнка в деятельности и многократно сказанные слова: молодец! ты лучший! я горжусь тобой! я люблю тебя! возвращают ростки будущего уверенного в себе человека. Это особенно важно и необходимо детям с расстройствами аутичного спектра. Именно они ждут похвалы, признания и принятия со стороны взрослых. Один мальчик-аутист не говорящий на занятиях постоянно подходил к педагогу и подставлял своё ухо. Зачем он это делал и чего хотел, что обозначала особенность поведения данного ребёнка? После долгих педагогических поисков, разгадывания загадок и тайн особенностей «звёздного» мальчика педагог понял чего хотел ребёнок. Он хотел услышать в ухо слова любви, признания и похвалы. После добрых и ласковых слов педагога ребёнок с радостным визгом убежал, удовлетворённый и счастливый. Так повторялось на каждом занятии. Ребёнок ждал любви, как глотка воды или воздуха необходимых для его существования.

Часто взрослые забывают, что полушарные связи мозга работают только в игре, а «натаскивание», дрессура и муштра во имя рейтинга и грамот выступают утопией, педагогической ошибкой и преступлением против детства. Составляя кубики друг на друга у детей выстраиваются нервные связи, играя с соседскими детьми на улице, закапывая «секретки» и продавая траву вместо лука на весах из доски и кирпичей вместо гирь, дети приобретают социальные навыки. Игра превраща-

ется в школу, созданную самой природой и учебная программа совершенствуется, подстраиваясь к ребёнку от поколения к поколению.

При этом классно-урочная система образования, укоренившаяся в детских садах и начальной школе искусственно вторгается в программу природы, нанося детям сильнейший шок, психологическую травму и разочарования. Мальчик первоклассник-кадет после первого сентября и парадной линейки с чеканным строем передавал свои чувства о первом дне в школе с восхищением и восторгом как состояние счастья. Третьего сентября первоклассник кадет уныло произнёс: «Мне разонравилось учиться!». Что пошло не так? Кто виноват? Школа или родители? Общество? Государство? Кто пытается подавить неукротимый дух детства? Это похоже на заговор против способности радоваться жизни и удивляться открытиям. Школа превращается в приучение детей к утомительному рабочему дню на фабрике, в банке, в офисе, в кабинете. Дети как могут сопротивляются давлению «цивилизации», придумывая свои детские игры на уроках и переменах, с нетерпением ожидая окончания учёбы и возможности вырваться на улицу. К сожалению день за днём, переходя из класса в класс, дети перестают сопротивляться, подчиняются системе и превращаются в исполнителей чужих идей. Дети превращаются в взрослых, разучившихся играть.

Предположим, что со временем всё изменится, лет так через пятьдесят, школа будет поощрять игровой путь познания знаний, превращая игру в работу для детей. Учителя, понимающие ценность данного подхода придумают такие Программы, которые будут нацелены на мотивацию к получению информации. Глубокое понимание картины мира и вещей, удовольствие делать открытия будут развивать у детей интегрированные качества личности, набор необходимых компетенций.

Целевые ориентиры дошкольного образования обращены к воспитанию целостного, гармонично развитого ребёнка, способного к выбору множества вариантов нестандартного решения проблемы.

Порой ситуация современного педагогического процесса вызывает сомнение в эффективности и необходимости. К примеру, в школе красный цвет ручки, который отмечает ошибки, неправильно написанные слова или неправильно решённые примеры, надолго остаётся на подсознании ребёнка как неуспех. Страх ошибиться останавливает ребёнка, тормозит развитие креативности, связанной с поиском и риском. Ребёнок находится в постоянном ожидании «красной ручки», отрицательной оценки педагога и сравнения с другими более успешными детьми. Красный цвет, как цвет крови, огня, опасности, предостережения губит в детях природное естественное самовыражение. Деятельность ребёнка взрослые оценивают в позиции «высокого» искусства, шедевров мировой культуры, эталонов красоты и совершенства.

Представим возможность программе «минус» поменяться на «плюс» при условии замены «красной ручки» на «зелёную». Предположим в тетради у ученика будут подчёркнуты зелёным цветом правильно написанное слово в диктанте, правильно решённый пример или задача в контрольной работе. Цвет травы и листвы, весеннего обновления, новогодней ёлки, зелёного яблока вызывают у ребёнка положительные эмоциональные импульсы подсознания. Генная память говорит ребёнку: «Опасности нет, всё хорошо, смелее вперёд!». При этом учитель скажет ученику волшебные слова, которые как крылья помогут ему взлететь: «Всё хорошо. Я верю, что в следующий раз ты будешь стараться и у тебя обязательно всё получится». Для детей с особенностями в развитии применение красной ручки категорически невозможно! Эти дети ждут от нас помощи, они

пришли, чтобы изменить мир и нас с вами! Но система остаётся непобедимой. Хотим помочь, да знаем как.

Создание ситуации успеха в обучении и воспитании должно стать приоритетом государственной политики, программой развития успешного человека, успешного и конкурентно способного государства.

Игра существует с возникновением человеческого общества и проецируется на этапе детского развития ребёнка. Некоторые игры содержат в себе отголоски древних ритуалов, многие передавались из уст в уста без вмешательства взрослых. Многие из игр были придуманы в соответствии с жизненными ситуациями, традициям, трудностями взрослой жизни. Сюжеты войны, семейных ссор, пьянства, тюрьмы нашли отражение в детских играх. Во все времена существовали игры для девочек и игры для мальчиков. В послереволюционный период социалистическая идеология приравнивала всех строителей коммунизма и искоренила феминистические взгляды. В последнее время научный интерес к гендерной педагогике возобновился, это актуально и востребовано.

Однако следует отметить и печальную тенденцию вымирания детской игровой культуры. Дети перестали гулять во дворах, играть в игры своих родителей «Кондалы, закованы», «Штандер», «Вышибалы», «Баши», прыгать в «Козла» и т.д. Родители заставляют детей делать уроки, заниматься в тридцати трех кружках, при этом профессионально ориентировано спортом «музыкалкой», английским или китайским. Во многом играет роль давление маркетинговых кампаний, стремящихся сделать детей зависимыми от компьютерных стимуляторов.

Так, Даг Гудкин отмечает, что множество классов в музыкальных школах служат в качестве «национальных архивов», призванных спасти эту жизненно важную культуру. Это достойное, но опасное дело, так как учитель, который учит ради

достижения нормативных показателей, может «овзрослить» игры и превратить их в чудовищных монстров, «проверяемый учебный опыт». Далее автор обращает внимание на роль педагога в игре и говорит, что нельзя игру использовать в качестве безрадостного коррекционного упражнения⁴³.

Особенность детской игры заключается в универсальности ее естественности воспроизведения. Аналогичные правила игры в «Ладушки», «Сороку-белобоку», «Колечко, колечко выйди на крылечко» можно обнаружить и в Мексике, и в западной Африке и в Полинезии. В двадцатые годы русский этнограф М.С.Андреев, путешествуя по разным странам, с удивлением писал, что младенческие игры-потешки, очень похожие на русскую «Сороку-ворону», встречаются у многих других народов. Например, в ташкентском уезде у киргиз-казахов взрослый водит пальцем по ладони малыша, приговаривая:

*Большой палец;
Утка с утятами;
Средний тополь;
Струя воды;
Маленький ребенок.*

Потом трогает ладонь: «Здесь масло», запястье: «Здесь сыр», предплечье: «Здесь сласти», сгиб локтя: «Здесь рисовая шелуха». Затем щекочет ребенка под мышкой, приговаривая: «Кытик, кытик, кытик!»

У афганцев взрослый кружит пальцем по ладони малыша со словами:

*«Прудок, прудок,
На берегу пруда – травка.
Прилетел воробушек, поскользнулся,*

⁴³ Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогику. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2013. – 256с.

Нога у него повисла».

Взрослый перебирает пальчики, держась за мизинец. Затем «шагает» двумя выпрямленными пальцами, как циркулем, вверх по руке ребенка, пока не дойдет до груди, потом щекочет под мышкой. У жителей верховьев Аму-Дарьи, рушанцев, взрослый водит пальцем по детской ладошке со словами: «Здесь зелень, родник, здесь куропатки воду пьют, поют (перебирает пальчики):

*Этот варит,
Этот огонь разводит,
Этот воду носит,
Этот еду раздает,
Другие едят, а этому не дают.*

Фырр... Полетели на отверстие в крыше!»

У англичан тоже есть свой вариант «Сороки-вороны»:

*Round and round the garden,
Like a teddy bear.
One step...two step
Tikle you under there!*

У персов рассказывается о трусливых разбойниках, у индийцев – о хитром воре.

Разные народы, разные игры, разные тексты, но везде игра обращена к ребенку и везде повторяются одни и те же «магические» движения:

Круги пальцем по руке ребенка;
Поочередное загибание пальчиков;

Движение вверх по руке до подмышки, щекотка.⁴⁴ Роль и значение пальчиковых игр в ходе развития человечества, доказали влияние на речевую функцию.

⁴⁴ Рузина, М. С. Страна пальчиковых игр: Развивающие игры для детей и взрослых / М. С. Рузина. – СПб.: ООО «Издательский Дом «Кристалл», 2000. – 176с.

Еще во II веке до нашей эры в Китае было известно о влиянии действий руками на развитие головного мозга человека. Древние китайцы утверждали, что упражнения с участием рук и пальцев гармонизируют тело и разум, положительно влияют на деятельность мозга. Японская акупунктура еще одно тому подтверждение. На кистях рук расположено множество рефлекторных точек, от которых идут импульсы в центральную нервную систему. Массируя определенные точки, можно воздействовать на внутренние органы, которые с этими точками связаны. Так, массаж большого пальца повышает активность головного мозга. Указательный палец связан с желудком, средний с кишечником. Массаж безымянного пальца положительно сказывается на работе печени и почек, а мизинца на работе сердца. Но не только восточные мудрецы, но и отечественные физиологи подтверждают связь развития рук с развитием мозга. В. М. Бехтерев в своих работах доказал, что простые движения рук помогают снять умственную усталость, улучшают произношение многих звуков, развивают речь ребенка ⁴⁵.

И наши предки наверняка о чем-то таком догадывались. Ведь хорошо знакомые нам «Сорока-ворона», «Ладушки» и им подобные народные игры, не что иное, как оздоравливающий и тонизирующий массаж на базе акупунктуры.

Первой формой общения первобытных людей были жесты. Особенно велика здесь была роль руки. Развитие функций руки и речи у людей шло параллельно. Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; всё последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Таким образом, есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи —

⁴⁵ Лопухина, И. С. Логопедия – речь, ритм, движение / И. С. Лопухина. – Спб.: Дельта, 1999. – 256 с.

такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга⁴⁶.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Возможность познания окружающих предметов у детей в большей степени связана с развитием действий рук. Умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте. Именно к 6-7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Важно, чтобы к этому возрасту, ребёнок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков.

Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких, как И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений, по мнению И. С. Лопухиной, происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.⁴⁷.

По мнению Бернштейна Н. А., в результате соединения речи с движением, создаются устойчивые связи трудно дифференцированных «видимых» движений (рук, ног, пальцев) с аналогичными «невидимыми» движениями артикуляционного аппарата. Наличие этой связи позволяет контролировать арти-

⁴⁶ Ушакова, О. С. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 208с.

⁴⁷ Лопухина, И.С. Логопедия – речь, ритм, движение / И. С. Лопухина. – СПб.: Дельта, 1999. – 256 с.

куляцию, дыхание, просодику по качеству выполнения движений «крупной» и «мелкой» моторики⁴⁸.

Научный интерес исследований последних лет и системы образования обращены на раннее развитие детей, подготовку к школьному обучению. За изучение языка, математики, анализа, логики отвечает левое полушарие. Искусству и музыке уделяется не достаточно внимания как дополнительным дисциплинам. При таком подходе можно утверждать, что правое полушарие, образно говоря, атрофируется из-за неиспользования. Кроме того, детей приучают есть правой рукой, писать правой рукой и большинство людей с активно использует правую руку, игнорируя левую, что тоже создает перекос в сторону левого полушария. Замечено, что левши, как правило, более творческие люди, поскольку у них достаточно хорошо развито правое полушарие, лучше, чем у праворуких сверстников.

Ученые-нейробиологи и психологи, занимающиеся исследованиями головного мозга и психического развития детей, давно доказали связь между моторикой руки и развитием речи. Дети, у которых лучше развиты мелкие движения рук, имеют более развитый мозг, особенно те его отделы, которые отвечают за речь. Известно, что речью управляет центральная нервная система. Специальные речевые центры в мозге отличают речь от других звуков, дифференцируют фонемы, стимулирует речевые органы к воспроизведению звуков, осваивают и используют законы образования слов, словосочетаний и предложений, использования грамматических форм и многое другое.

Удивительная работа по освоению речи проходит в тайне от нас, в лабораториях мозга. Но мы вполне можем поспособствовать ей, развивая мелкую моторику рук малыша. Кисти

⁴⁸ Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко ; изд. подгот. И. М. Фейгенберг ; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. — М. : Наука, 1990. — 494.

рук как представители речевых центров мозга, при повышении их умелости и ловкости напрямую активизируются речевые функции. Иначе говоря, чем лучше развиты пальчики малыша, тем проще ему будет осваивать речь.

Осязание, ощущения, кинестетические анализаторы играют важную роль и в развитии интеллектуальных способностей ребенка. Малыши быстрее запоминают название, внешний вид предмета, если могут его ощупать, а не только наблюдать или слушать звук предмета (музыкального инструмента) издали. Более того, малыш исследуя пространство и изучая свойства предметов окружающего мира постоянно использует обонятельные и осязательные ощущения: берёт в рот, пробует на вкус, тербит, поглаживает, мнет, ощупывает, встряхивает, стучит. Чем больше рецепторов задействованы при изучении предмета, тем больше информации поступит в мозг, тем доступнее и понятнее сформируется картинка окружающего мира вещей.

Так Ю. Н. Тимофеева считает, что этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи⁴⁹.

К нетрадиционным игровым приемам в работе с детьми относятся развлечения и досуги, которые включают самомассаж, пальчиковые игры, рисование, сопряженную гимнастику. Проводимый в хорошем темпе, с веселым настроением, со сменой поз «театр пальчиков и языка» очень нравится детям. С большим увлечением дошкольники выполняют двигательные упражнения с использованием нетрадиционного материала, потому что задания превращаются в занимательную игру: «пальчики-музыканты», «пальчики-фокусники», «пальчики-путешественники» и т.п. Развивая моторику рук, нужно не за-

⁴⁹ Тимофеева, Е. Ю. Пальчиковая гимнастика / Е. Ю. Тимофеева, Е. И. Чернова. – СПб.: КОРОНА принт; М.: Бином-Пресс, 2006. – 128с.

бывать о том, что у малыша две руки. Поэтому все упражнения необходимо дублировать: выполнять и правой рукой, и левой. Развивая правую руку, стимулируется развитие правого полушария мозга.

Все движения организма и речевая моторика имеют единые механизмы, поэтому развитие тонкой моторики рук благотворно сказывается на развитии речи ребенка. В фольклоре существует масса потешек, в которых сочетаются речь и движения рук. Любому ребенку не помешают массаж рук в доречевом периоде, а пальчиковые игры в сопровождении стихов не только разовьют мелкую моторику и речь, но и умение слушать. Ребенок научится понимать смысл услышанного и улавливать ритм речи.

Пальчиковые и «ладонные» игры необходимы детям с самого раннего возраста. Они становятся и мощным стимулом для развития речи, и одним из вариантов радостного, теплого контакта со взрослым, так необходимого малышу для его эмоционального развития. Эти игры могут расти вместе с малышом. Начинается все с потешек, во время которых ребенок пассивен, взрослый сам играет с его рукой, сгибая и разгибая пальчики, щекоча ладошку. Затем роль ребенка понемногу становится активной: взрослый лишь произносит слова потешки, а пальцы ребенка двигаются уже самостоятельно. Еще позже ребенок становится «вершителем» игры, и слова, и движения все ему подвластно.

И. С. Лопухина отмечает значение пальчиковых игр и их функцию по подготовке к письму. По её мнению пальчиковые упражнения способствуют развитию мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает ребенка к рисованию и письму. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает

скованность движений, что в дальнейшем облегчит приобретение навыков письма⁵⁰.

Очень важным фактором для развития речи является то, что в пальчиковых играх все подражательные действия сопровождаются стихами. Стихи привлекают внимание малышей и легко запоминаются. Ритм и неизменный порядок слов, рифма для малыша являются чем-то магическим, утешающим и успокаивающим. Насколько ребёнку понравится игра, зависит во многом от исполнения взрослого. Для самых маленьких важно спокойно-ласковое настроение и осторожное, бережное прикосновение. Для детей трех-пяти лет имеет большое значение выразительная мимика и речь взрослого. Конечно, для выразительного исполнения взрослому следует выучить стихи наизусть. Движения правой и левой рук контролируются разными полушариями мозга. Когда ребёнок начнёт легко выполнять соответствующие движения одной рукой, необходимо научить его выполнять те же движения другой рукой, а затем сразу двумя руками.

В речевых упражнениях восприятие стиха происходит через три модальности: зрение, слух, ощущения. Педагогические принципы «идут в ногу» с природой ребенка, а не наоборот, когда стих запоминается только на слух в одной модальности, а зрение и ощущения «спят», бездействуют. Ребёнок одновременно хорошо выполняет сразу несколько дел: выполняет игровые движения палочками, пальцами или руками, проговаривает текст, используя при этом различные интонации голоса, слушает свою речь, различая различные тембры голоса, координирует свои движения, организует свои действия с действиями партнёра по игре, при этом развивает коммуникативные навыки. Вот сколько педагогических задач решается в одной маленькой речевой игре!

⁵⁰ Лопухина, И. С. Логопедия – речь, ритм, движение / И. С. Лопухина. – Спб.: Дельта, 1999. – 256 с.

Пальчиковые игры, разработанные на фольклорном материале, максимально полезны для развития ребёнка-дошкольника. Они содержательны, увлекательны, грамотны по своему дидактическому наполнению. Художественный мир народных песенок и потешек построен по законам красоты. Он очень сложен, хотя сложность эта не всегда бросается в глаза. За этими словами признание права художника на творение своего мира и одновременно призыв к его познанию, пониманию, суждению о нём. Суть фольклорных текстов - действие. Действия персонажей, движение событий, рождение конфликтов и их разрешение создают единственную в своём роде, удивительную, движущуюся стихию жизни.

Игровые тексты, связанные с приготовлением хлеба-каравая создавались народом, отражая потребность человека в еде. В последствии процесс приготовления хлеба лёг в основу русской народной сказки «Колобок». Замешивая тесто, мать или бабушка приговаривали:

Валяй, валяй каравай, *Имитировать движениями «замешивание теста»*

Пришёл к Дуне дед Ба- *Хлопать.*
бай.

Давай, Дуня, тесто, *Топать.*

Приторочим к месту. *Чередовать хлопки по груди и бёдрам.*

Шу-у-выль, *Протянуть руки вперёд перед собой.*

В печку на лопаточку!

В наше время обращение к народному фольклору, как связующая нить веков возвращает нас к истокам премудрости русской. Поклоняясь и уважая народную культуру, народные традиции и вековой опыт народа мы придумываем свои новые игры. При этом бережное обращение к слову становится эталоном для подражания.

Важным составляющим в коррекционной работе по организации речевых игр на развитие мелкой моторики пальцев и рук являются игры с палочками. В процессе интеграции речи, движения и звука игры с палочками являются одним из видов художественных средств. Клавесы (палочки) являются первым музыкальным инструментом, с помощью которого дети передают ритм. Палочки изготавливаются из «поющего» дерева: бука или дуба. Длина палочек-клавесов – 15 см, диаметр – 1,5-2 см. Временными палочками могут служить палочки от флажков, карандаши, фломастеры.

Ритмичные удары палочками подготавливают ребенка к умению чувствовать метроритм речи и музыки. Во время манипулирования палочками у ребенка развивается моторика рук и координация движений. С помощью палочек ребёнок изобретает способ игры, прислушивается к различному звучанию. Ритм, который подарила природа каждому при рождении, дети передают звуками своего тела (топ, хлоп, шлёп), ударами палочек, движениями рук и тела. В свою очередь палочки или заменители (кубики, камушки, плоды каштанов, ракушки) выступают в роли посредников. С их помощью ребёнок способен ощутить в себе биоритм и выразить ритм стиха движением и звуком.

Примером может служить игра с палочками «Дровца»

Дровца пилим, Пилим, пилим И в поленницы кладём.	<i>Имитировать движения пилы, палочки держат двумя руками. Шагать палочками на полу при параллельном положении.</i>
Раз, два, Раз, два, Будут на зиму дрова.	<i>Стучать палочкой о палочку. Стучать одновременно двумя палочками по полу. Стучать поочередно правой-левой палочками по полу.</i>

Подводя итог сказанному, подчёркивая значимость речевых пальчиковых игр в развитии речи, коррекции психоэмоциональных состояний при расстройствах аутичного спектра можно выделить ряд позиций:

Выполнение упражнений и ритмических движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи.

Пальчиковые игры положительно влияют на эмоциональное состояние ребенка, спокойное, порой монотонное речевое и двигательное сопровождение успокаивает и гармонизирует психоэмоциональную сферу ребёнка, его поведенческие реакции.

В игре малыш учится подражать, а для подражания необходимо внимательно слушать и ясно понимать смысл того, о чем говорит взрослый. Тем самым происходит речевая активация, расширяется словарный запас.

Речевые упражнения сопровождаются звучащими жестами или ударами палочек, что способствует формированию метроритма речи.

При выполнении упражнений ребёнок использует сложные последовательности движений, положений рук и слова, которые эти движения сопровождают, что благотворно влияет на развитие памяти.

Упражнения для пальчиков сопровождаются стихотворными текстами, что поможет ребенку лучше контролировать свои движения и сделает речь более яркой, ритмичной и выразительной.

Благодаря тому, что выстраиваются многочисленные ассоциативные связи, у ребенка активно развиваются воображение и творческие способности.

Пальчиковая гимнастика укрепляет и развивает мышцы кистей и пальцев руки, они приобретают гибкость и подвиж-

ность, что является необходимым условием при подготовке руки ребенка к письму.

Последовательная систематическая работа над развитием слухового внимания, над развитием артикуляционной и мелкой моторики у детей, над уточнением артикуляции и произношения звуков создает благоприятные условия для нормального развития звуковой стороны речи детей дошкольного возраста.

Пальчиковые игры дают ребенку ощутить радость телесного контакта, почувствовать свои пальцы, ладонь, локоть, плечо; осознать себя в системе телесных координат, в конечном счете сформировать схему тела. Это предотвращает возможность возникновения многих неврозов в дальнейшем, дает ребенку чувство самообладания.

Речевые игры в парах способствуют формированию вербальной и тактильной коммуникации, развитию способности взаимодействовать друг с другом, социализироваться.

Речевые игры доставляют детям радость общения, что благотворно влияет на коррекцию поведенческих нарушений и особенностей в развитии.

1.5. Особенности и специфика проведения диагностики и оценки индивидуального развития ребёнка

Обращаясь к оценке образовательного процесса в инклюзии заметим, что в целом образовательная работа направлена на достижение интегральных характеристик развития личности ребенка как целевых ориентиров дошкольного образования. Степень развития этих характеристик может существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка. Целевые ориентиры, которые представляют собой возрастные харак-

теристики возможных достижений ребёнка, позволяют методологически обосновать целесообразность проведения диагностики индивидуального развития детей дошкольного возраста, приобретаемые в процессе арт-терапевтических практик.

В традиционных диагностиках не учитываются феноменологические характеристики дошкольников, которые характеризуют сензитивный период: целостное восприятие мира, чувствование биоритмов природы и дуальности мира, эмоционально-двигательное самовыражение, спонтанность проявлений.

Для проведения диагностических испытаний не достаточно изучен вопрос, связанный с развитием чувства ритма как свойства личности (генетика) и качества личности детей (социальный опыт). Не учитывается в диагностических исследованиях факт галографического проявления ритма в процессах живого организма и окружающей среде. Не достаточно изучена проблема синтеза внутреннего ритма (стимулирующего двигательные реакции), звукового ритма (воспринимаемого органами слуха) и зрительного ритма (воспринимаемого органами зрения), имеющего воплощение в пространстве и времени.

Вместе с тем к современным проблемам оценки индивидуального развития детей следует отнести культивирование образовательных задач, в приобретении которых забывается главное – сохранение физического, духовного, эмоционального благополучия и здоровья детей. Современное человечество живёт в ускоренном темпе, который диктует цивилизация. Ребёнок, подчиняясь законам и естественному ритму космоса, находится в гармонии с природой и чувствует её биоритм. Противоречия между природным и социальными ритмами тормозят целостное и гармоничное развитие личности. Аритмичность и хаотичность взаимодействия ребёнка с миром носит разрушительный характер. Не учитывается при проведении диагностики фактор роста количества детей с неврологически-

ми диагнозами (аутизм, задержка в развитии и др.). Данная проблема выражается в отрицании действительности, уходом в себя, агрессией, озлобленностью. Патологические изменения биоритма имеют обратное воздействие на человека, разрушая гармонию, речь, координацию, коммуникацию.

Учитывая обозначенные проблемы, можем констатировать, что сегодня не разработаны методические задания для проведения диагностики музыкально-творческого развития детей с синдромом детский аутизм. В связи с этим остановимся на проектировании и организации оценочной деятельности в процессе арт-терапевтических практик с детьми дошкольного возраста, имеющие расстройства аутичного спектра.

По мнению В.П. Анисимова, диагностика нужна не для распределения детей на способных и неспособных. Диагностика выступает как инструмент определения развития музыкальности ребёнка. На основании результатов диагностирования педагог выстраивает индивидуальную программу музыкально-педагогической помощи в развитии соответствующих свойств и качеств личности ⁵¹.

Однако на практике процедура диагностирования проводится не корректно, этика экспериментатора вызывает сомнение и сама диагностика приобретает оттенки «диагноза». При проведении диагностики дети заранее знают, что педагог обязательно будет оценивать и исправлять неверные действия детей. Черты традиций не искореняются и в проведении традиционных музыкальных занятий, на которых дети ходят (в мороз и зной) маршем, сидят на стульчиках, выполняют задание все вместе, одинаково правильно, зачастую по показу педагога или продвинутого ребёнка и отвечают только по просьбе педагога. Такая ситуация заставляет задуматься не только о том, как помочь найти ребёнку свой путь общения с музыкой, ощу-

⁵¹ Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей / В. П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 127с.

тить радость творчества, но и какими педагогическими принципами и подходами осуществлять коррекционную работу. Очевидно, возникает необходимость переоценки знаний и умений, приобретаемых ребёнком в процессе арт-терапевтических практик. Что способно выступать в данном случае эталоном оценки? Как определить качество знаний?

Большое количество исследований не является универсальным, поскольку деформируют общую картину процесса, высвечивая только ту его часть, которая поддается измерению. Авторская интерпретация продукта не позволяет увидеть основы индивидуально-личностного содержания, при этом повышается риск обобщения индивидуальности. Концентрация внимания педагога в процессе диагностики зачастую обращена к конечному продукту, а не к самому творческому процессу. Это не позволяет раскодировать исцеляющую силу искусства в реализации творческого потенциала личности ребёнка и снять психологические барьеры.

При проектировании процедуры арт-терапевтической диагностики целесообразно учитывать следующие необходимые условия, как: отсутствие строгой стандартизации, преобладание эмпирического подхода, учёт субъективного характера, учёт многообразия различий и особенностей развития детей, зависимость от уровня подготовленности, интуиции, личного опыта арт-терапевта. Полученные таким способом данные имеют описательный характер, их трудно измерить и представить в виде стройной системы статистически объективных, надежных, достоверных результатов.

Специфика дошкольного детства, а также особенности дошкольного образования (необязательность дошкольного образования, отсутствие ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают не-

обходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

К целевым ориентирам относятся следующие характеристики развития ребёнка дошкольного возраста (3 года) которые представлены во ФГОС ДО :

ребенок обладает интересом к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку;

проявляет эмоциональный отклик на различные произведения культуры и искусства;

у ребёнка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения.

(к 7 годам):

проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности;

ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства;

активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;

ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности;

у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями;

ребёнок проявляет любознательность, склонен наблюдать, экспериментировать;

знаком с произведениями детской литературы;

ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

К значимым принципам дошкольного образования относятся индивидуализация образования и поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Если у ребенка не формируются умения осознавать процесс создания музыкаль-

но-художественных образов, смысл творчества, его связи с многообразными явлениями окружающего мира, то не развивается индивидуальная восприимчивость к искусству и художественное видение мира. Поэтому так важно позволить каждому ребенку реализовать себя в сфере искусства.

При проведении диагностики главными педагогическими принципами становятся следующие:

Поддерживать в ребенке чувство собственного достоинства и позитивный образ «Я».

Говорить о ситуации, творческом процессе, а не о личности и характере самого ребенка.

Отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми.

Не применять негативных оценочных суждений, отрицательного программирования, не навешивать «ярлыки».

Не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию.

Принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества.

Так, например, при проведении диагностики изобразительной деятельности вместо интерпретации признаков рисунка педагог опирается на ассоциации самого автора, отслеживает особенности мимики, движений, невербальной звуковой экспрессии и других реакций. Рисунки не подвергаются аналитическому разбору.

К тому же велика опасность субъективизма, проекции диагностических ожиданий, переживаний самого специалиста в процессе интерпретации полученного материала. Так, Г. Шоттенлоэр говорил, что его собственная внутренняя жизнь мешает восприятию внешнего мира и, возможно, личная интерпретация педагога способна увести ребенка с его пути⁵².

⁵² Рисунок и образ в Гештальт-терапии. – СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001.– 220 с.

Назначение арт-терапевтической диагностики не в том, чтобы высветить недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека⁵³.

К вопросу о диагностике К. Рудестам обращает внимание не невербальном способе. Он считает, что речь возникает на «фундаменте» образов. При их словесном описании иногда, особенно у детей, возникают затруднения. Поэтому, именно невербальные средства это зачастую есть единственная возможность для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений⁵⁴.

Итак, арт-терапевтическая диагностика вряд ли может быть отнесена к самодостаточным методам, поэтому в научном исследовании играет вспомогательную роль. Однако в сочетании с другими качественными методами именно арт-терапевтическое взаимодействие позволяет максимально полно и бережно представить феноменологическую картину изучаемых явлений, обеспечить глубокое и индивидуализированное их понимание.

С позиций феноменологии творческий продукт рассматривается как выражение внутреннего переживания, часть личности ребёнка. Арт-терапевтическую диагностику правомерно рассматривать и в контексте герменевтических методов, которые опираются на чувства и интуицию. Они предназначены для реконструкции внутренней логики и смысла тех или иных действий субъекта, которые имеют знаково-символическое вы-

⁵³ Роджерс, Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств. Alien Art Studio, 1997. <http://www.ipk.alien.ru/copyright.html>

⁵⁴ Рудестам, К. Групповая психотерапия / К.Рудестам.– СПб.: Питер Ком, 1999. – 384 с.

ражение. За внешними проявлениями ребёнка можно увидеть субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания. Эти уникальные возможности предоставляются арт-терапевту в процессе вербальной и невербальной коммуникации посредством интеграции видов искусства⁵⁵.

С. Левинштейн, В. С. Мухина и другие исследователи также подчеркивают, что рисунок для детей не искусство, а речь. Им свойственно стремление рисовать. Это своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. Посредством рисования реализуется потребность личности в самовыражении. Именно спонтанная изобразительная деятельность для ребенка наиболее естественна, интересна, приятна. Она не требует исключительных, волевых и интеллектуальных усилий, близка к игре и поэтому не вызывает тревожных переживаний⁵⁶.

Сказанное особенно важно в аспекте формирования адекватных представлений о сущности арт-терапевтической диагностики. Сравнивая их с традиционными формами проведения, нетрудно заметить различия.

1. *Традиция.* Не совпадают приоритетные цели. Главное – научить детей основам изобразительной деятельности. Причем знания, умения, навыки оцениваются в баллах и должны соответствовать определенным для данного возрастного периода нормативам.

Инновация. Основные цели диагностики – психотерапевтическая и коррекционная в сочетании с косвенной диагностикой. При этом работы детей не оцениваются, детям не говорят: кра-

⁵⁵ Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

⁵⁶ Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебное пособие / В.С. Мухина. – М.: «Академия», – 2000. – 456с.

сиво – некрасиво, похоже – непохоже, правильно – неправильно и т. п. Искренность, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляют большую ценность, нежели эстетическая сторона продукта изобразительной деятельности.

2. Традиция. На занятиях содержание и порядок деятельности задается и строго контролируется педагогом.

Инновации. Предоставление детям свободы и самостоятельности. Дети определяют замысел, форму, композиционное, цветовое и тональное решение, изобразительные материалы по своему желанию в соответствии с выбранной темой, самостоятельно контролируют последовательность действий.

Важно, подчеркивают Н. Жвितिашвили и О. Платонова, создавать определенную атмосферу, безопасную для обращения к сокровенным переживаниям и чувствам: не интерпретировать рисунки детей и не оценивать их поступки. Принимать плачущими или агрессивными, предоставлять им право на молчание и право выбора, т. е. сопровождать в трудном путешествии к истокам самого себя. Это необходимые условия для арт-терапевтического процесса как пути к установлению отношений⁵⁷.

В процессе проведения диагностических испытаний заметно отличается стиль общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия. Психолог (педагог) на арт-терапевтических занятиях – равноправный партнер, «фасилитатор», по К. Роджерсу (англ. *facilitate* – облегчать, продвигать).

В связи со сказанным логично сформулировать правила для педагога (арт-терапевта):

в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждения;

⁵⁷ Жвितिашвили, Н. Рисунок не бывает неправильным: Арттерапия в музейной педагогике / Н. Жвितिашвили, О. Платонова // Три ключа. Пед. вестник. М: Издат. дом Ш. Амонашвили. – 2000. Вып. 4. С. 60-62.

в арт-терапии принимаются и заслуживают одобрения все продукты творческой деятельности независимо от их содержания, формы, эстетичности вида.

в арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания;

Участник арт-терапевтического занятия:

может выбирать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности, художественные материалы, а также работать в собственном темпе;

вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («включенность» в групповую коммуникацию во многом определяется этикой и мастерством психолога);

имеет право просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Таким образом, в структуре арт-терапевтической диагностики выделяют две основные части. Одна – невербальная, творческая, неструктурированная. Основное средство самовыражения – творческая деятельность. Используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Другая часть – вербальная, апперцептивная и формально более структурированная. Она предполагает словесное обсуждение, а также интерпретацию творческого продукта и возникших ассоциаций. Используются механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации⁵⁸.

Рассматривая арт-терапевтические практики с детьми, вопрос о качестве продуктов и деятельности детей считаем неоднозначным. Большинство распространённых диагностических

⁵⁸ Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика / Л. Д. Лебедева.– СПб.: Речь, 2003. –256 с.

методик используют «набор» диагностических заданий, которые позволяют получить сведения лишь о содержании когнитивного (знания о музыке, своё осознаваемое отношение к ней) и частично поведенческого компонентов. «Знаниевые» методики не дают возможность получить информацию о способностях индивида. Разработка принципов диагностики на основе арт-педагогики является актуальной и важной задачей современной педагогики. Вместе с тем отметим, что традиционная система диагностики творчества детей с синдромом детский аутизм встаёт в тупик, будучи не в силах ни описать, ни оценить их с помощью инструментария, которым она располагает. В результате «особенные» дети часто «подгоняются» под средний уровень. Задача диагностики состоит в том, чтобы дифференцированно изучить уровень развития каждого ребёнка. Это позволит не только прогнозировать тенденцию развития, но и более точно определить содержание коррекционной работы, методы для успешного усвоения ребёнком опыта творческой деятельности. Диагностика направлена на установление взаимосвязи между отдельными личностными особенностями ребёнка и условиями развития, которые могут повлиять на обеспечение успешности развития творческих способностей.

Успех музыкально-творческой деятельности детей связан с необходимостью создания атмосферы, полной успешности каждого участника соразмерно возможностям и желаниям. Это возможно, если принять во внимание полимодальную природу творческой деятельности (синкретизм речи, музыки, движения, театрализованной игры, изотворчества). Практика показывает, что при определении эталона выполнения диагностических заданий педагоги-музыканты акцентируют внимание на диагностике индивидуального развития, считая необходимым определения динамики личностного развития ребёнка в сравнении с самим собой. Результат зависит от индивидуальной интерпретации. Мы считаем, что при разработке диагностики следу-

ет опираться на приоритетную актуализацию коммуникативной, гедонистической и компенсаторной функций творческого процесса. Очевидно, что объективную диагностику результатов творческого развития, основанную на полностью верифицированных данных, создать нельзя, поскольку нельзя измерить творческий рост личности.

Так, Т. Э. Тютюнникова считает, что диагностика должна стать средством получения данных об успешности или неуспешности деятельности. Практика показывает, что успех процесса музицирования заключается в том, что удалось не манипулировать детьми, не прибегать к принуждению, не муштровывать.

В приведённом высказывании чётко проводится мысль о том, что основным фактором развития творческих способностей детей является создания атмосферы свободы, радости, полной успешности каждого участника, благодаря «заразительной силе» искусства. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов, приемлемых для нашего исследования.

Рассмотрим особенности проведения диагностики развития музыкальных способностей детей. В теории и практике музыкального воспитания принята диагностика, основанная на выявлении трех основных музыкальных способностей – ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма ⁵⁹.

Эмоциональная отзывчивость на музыку в наибольшей степени проявляется в первой и третьей способностях. Исходя из этой структуры музыкальности, важно определить показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными возможностями детей и сензитивным периодом. Длительность периода музыкальной сензитивности —

⁵⁹ Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 377 с.

примерно от двух до двенадцати лет. Индивидуальная вариативность музыкальной сензитивности связана с наследственностью, определяющей «скорость созревания», условиями музыкальной среды и интенсивностью музыкального обучения⁶⁰.

С взаимодействием этих трех факторов и связывают особенности музыкального развития детей. Заметим, что индивидуальные различия здесь настолько велики и могут, как бы перекрывать характерные возрастные особенности каждого из этапов развития. При всей личностно-психологической индивидуальности детей, среди них можно заметить некоторые характерологические типы, встречающиеся чаще других. Мальчики с музыкальными способностями часто обладают некоторыми «девичьими» чертами: тонкой чувствительностью, рефлексивностью, мечтательностью, наивностью. Девочки с музыкальными способностями, напротив, чаще обладают чертами «мальчишескими»: они независимы, упрямы, честолюбивы, более склонны к самоутверждению.

Таким образом, для изучения особенностей проявления музыкальности детей следует остановиться на рассмотрении критериев. Одним из критериев оценки являются *метроритмические способности детей*, выраженные в движении. Чувство ритма формируется у детей в онтогенезе первым по отношению к другим компонентам музыкальности. Психомоторные (двигательные) особенности детей проявляются в тактильно-кинестетическом воспроизведении эмоциональной информации и рассматриваются как важнейший фактор индивидуального развития ребенка. Оценка следующего критерия связана с пониманием сущности и смысла *эмоциональной отзывчивости на музыку* как потребности в эмоционально-двигательном са-

⁶⁰ Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М. – Воронеж, 1997. – 448 с.

мовыражении личности, находящейся в гармонии с природой. Воспринимать и чувствовать музыку, передавать свои чувства в движении для детей так же естественно, как играть, радоваться и удивляться. При исследовании эмоциональной отзывчивости на музыку необходимо опираться на целостное восприятие ребёнком эмоциональной информации, а не только на основе слушания музыкальных произведений. Для изучения музыкальности не меньшее значение имеют способности к *воображению*. Для нас значимым является то, что образы всегда полимодальны, т. е. в них присутствуют визуальные, слуховые, вкусовые, обонятельные и кинестетические представления. Чем больше рецепторов участвуют при восприятии ребёнком информации, тем больше возникает интегративных ассоциаций, которые делают образы более яркими и виртуальными. Фантазия и воображение необходимы для приобретения детьми собственного музыкального опыта. Чувства и переживания в процессе музыкального творчества являются критериями эмоционального развития каждого ребёнка. Заметим, что способности к воображению не диагностируются отдельно, в силу интегральных характеристик самого критерия.

Задачи оценочной деятельности по музыкальному развитию детей:

- изучить потребность в самовыражении через коллективное и индивидуальное творчество;
- изучить проявление многообразия эмоций у детей в процессе общения с музыкой;
- изучить степень самостоятельности, свободы мышления, индивидуальности восприятия;
- изучить сформированность представлений о связи музыки, слова, жеста и движения с жизнью;
- изучить способность к импровизации через слово, жест, звук, движение;

– изучить способность к построению ассоциативных аналогий между образами действительности и образами звуковыми, пластическими, художественными.

Чтобы построить прогноз развития музыкальности и индивидуальности каждого ребенка музыкальный педагог может уверенно разрабатывать диагностические задания, учитывая следующие интегральные характеристики уровней музыкального развития:

Оптимальный уровень – в процессе восприятия музыки ребёнок проявляет яркую эмоциональность, творческую активность, самостоятельность, инициативу (во всех видах музыкальной деятельности). Быстро осмысливает задание, выполняет без помощи взрослых. Проявляет способности к интерпретации музыкальных образов при помощи средств художественной выразительности (мимика, жест, движение, звук, слово, рисунок). Адекватно использует их в передаче образа. Проявляет творческое воображение в создании оригинальных собственных моделей. Варианты исполнения отличается вариативностью, спонтанностью, новизной. При знакомстве с музыкальными инструментами проявляет фантазию в изобретении новых видов инструментов. Свободно находит различные способы игры. Свободно и самостоятельно готов изменять, дополнять, комбинировать, варьировать исполнение. Использует в групповых проектах оптимальный выбор звучащих моделей (ритмических, мелодических). Чувствует себя уверенно, проявляет лидерские качества, мотивацию на успешную деятельность. Проявляет способность к применению знаний, умений в спонтанных ассоциациях, в вариативных ситуациях, в самостоятельной деятельности.

Достаточный уровень – в процессе восприятия музыки ребёнок проявляет эмоциональную отзывчивость, интерес, желание включаться в музыкальную деятельность. Творческие задания выполняет увлечённо, с удовольствием, но не проявляет

инициативы и самостоятельности в выборе решений. Затрудняется сделать самостоятельно, ожидает дополнительных объяснений от педагога, показа, повтора. Передаёт простой ритм, различает ритм и метр. Музыкальный образ понимает, но испытывает трудности в выборе выразительных средств. Проявляет репродуктивное воображение. Активно участвует в групповых проектах, но исполнение не отличается оригинальностью, спонтанным творчеством. Задания выполняет, используя знакомые варианты исполнения. Проявляет интерес к музыкальным инструментам, интересуется их устройством. Пытается найти простые способы звукоизвлечения. Чувствует себя уверенно, комфортно без мотивации на успех. Проявляет способности дублировать полученные знания в новых условиях.

Допустимый уровень – в процессе восприятия музыки ребёнок не проявляет эмоций. Не активен, без интереса и инициативы относится к музыкальной деятельности. Отношение и интерес к музыке носит неустойчивый характер. Игровые задания вызывают интерес, но затрудняется самостоятельно их выполнить. Затрудняется в изобретении ритмических рисунков, голосовых интонаций, элементарных движений. Затрудняется различать характер и настроение музыки. При передаче образа испытывает трудности в выборе художественных средств. Задания выполняются однообразно, повторяет вариант педагога или соседа. Использует образы достаточно известные, вносит в них небольшие детали. Не проявляет интерес к исследованию музыкальных инструментов. Затрудняется в изобретении способов игры на музыкальных инструментах. Повторяет варианты исполнения по показу.

В экспериментальном исследовании с детьми, имеющими особенности в развитии, в частности расстройства аутичного спектра, нами была проведена экспериментальная работа. Описание эмпирических наблюдений представлены в Приложении 3.

Описание игровых ситуаций и творческих заданий, направленных на развитие интегративных музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста представлено в Приложении 1.

В заключение отметим, что главной целью организации диагностики и оценки индивидуального развития ребёнка должно стать стремление педагога разглядеть природный творческий дар в ребёнке, создание условий для психологического равновесия, спонтанных импровизационных проявлений посредством музыки, слова, движения, образа. Считаем, что успешность исследования индивидуального музыкального развития зависит от обращения к методу интеграции (наук, искусств, образовательных областей, детской творческой деятельности, способов самовыражения, качеств личности) адекватному целям и задачам диагностики. Успех так же возможен, если принять во внимание полимодальную природу детской деятельности (синкретизм речи, музыки, движения). Очевидно, что использование только традиционных методов диагностики неэффективно, в этой связи проектирование и организация оценочной деятельности обусловили модернизацию традиционных методов и форм проведения данного процесса.

1.6. Создание ситуации успеха в процессе арт-терапевтических практик

Процесс интегративного художественно-творческого воспитания детей с синдромом детской аутизм становится объектом изучения науки и практики. Возникает необходимость в разработке иного подхода к творческому воспитанию детей-аутистов, направленного на создание ситуации успеха, умению организовать творческий процесс. В этой связи необходимо

заметить, что решение данной проблемы необходимо направить на поиски новых путей педагогической коммуникации и коррекции.

По словам Ш. А. Амонашвили дети рождаются не для того, чтобы мы их воспитывали и уподобляли самим себе, а для того, чтобы исправить наши ошибки и вернуть человечество на Путь Истины. Такой философский смысл в этих строчках заставляет задуматься. Размышляя о проблемах детского аутизма, о вопросах психолого-педагогической помощи и коррекционной работы, целесообразно переоценить жизненные ценности.

В этой связи логично ответить на вопрос: кто кому оказывает помощь, педагог ребёнку или ребёнок педагогу? Гуманно-личностный образовательный процесс, по словам Ш. А. Амонашвили, должен быть пронизан учительским оптимизмом в отношении к ребёнку. Учитель сам верит в формулу «он всё может» и вселяет в ребёнка эту уверенность. Учитель должен верить, что ребёнок есть Явление, он несёт в себе свою жизненную Миссию, наделён величайшей энергией Духа. Такая вера в ребёнка заполнит образовательный процесс оптимизмом, обеспечит учителя принципами творческого терпения, уважения и утверждения личности в ребёнке, преданности ребёнку и ответственности за судьбу ребёнка.

Далее автор рассматривает веру как предчувствие знания, её постулаты не поддаются научному доказательству. Лишь мудрость интуиции должна подсказать, насколько вера есть оправдание деятельности, а деятельность – углубление веры. Учитель, не веря в силу и могущество ребёнка, будет не в состоянии строить оптимистический, гуманный педагогический процесс⁶¹

⁶¹ Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд.дом Амонашвили, 1996. – 494с.

В логике нашего исследования вера в ребёнка с расстройствами аутичного спектра, принятие его таким, каков он есть, мудрая интуиция в ожидании успеха есть залог педагогической деятельности. Если нет веры в ребёнка, значит, нет успешного результата. Энергия ребёнка с синдромом аутизм отличается силой и глубоким философским содержанием. Ребёнок чутко понимает все обертоны чувств, отправленные в его адрес. Если вера в ребёнка наполнена любовью, как водой сосуд, тогда и результат придёт ответным живительным глотком.

С психологической точки зрения успех, как считает П. П. Аникеева, это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с её ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности⁶². Это подтверждает положение веры и надежды в успех, которые порождают новые возможности и способности воспитанников.

Выявляя признаки успешности педагогической деятельности, необходимо остановиться на рассмотрении авторитарного стиля педагогического мышления. Данный стиль взаимодействия провозглашает некоторые особенности: уметь слушать внимательно, запоминать и выполнять по образцу, уметь изложить усвоенный материал, уметь подчиняться правилам заведённого порядка, уметь исполниться чувством ответственности и долга. Ш. А. Амонашвили в своей книге «Школа жиз-

⁶² Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин. – М.: Академия, 2004. – С. 173.

ни» замечает, что авторитарный педагогический процесс прибегает к этим свойствам для обеспечения собственного благополучия, ибо без этих психических сил он не в состоянии функционировать. Однако главное заключается в том, что все эти качества без внутреннего единства, без природного мотивационного источника не могут задевать целостную природу ребёнка. Гуманно-личностный образовательный процесс строится на целостности Природы Ребёнка. Педагогическое взаимодействие с аутичным ребёнком не возможно на основе авторитарного стиля управления. Ребёнок-аутист рушит все планы педагога, ставит его приоритеты с ног на голову, тем самым подчёркивая беспомощность традиционной системы взаимоотношений. Соглашаясь с мнением великого педагога Ш. А. Амонашвили, следует сказать ещё об одной объективной закономерности педагогического процесса, которая играет решающую роль в создании ситуации успеха. Дело в том, что педагогический процесс вынашивает в себе необходимость принуждения, то есть ограничения свободы ребёнка. Закон принуждения усугубляется в авторитарном педагогическом процессе, однако он не исчезает и в гуманном педагогическом процессе. От желаний ребёнка не зависят ни содержание образования, ни формы его организации, ни методы. Установленные правила надо принять, им надо подчиниться. Автор встаёт на сторону гуманно-личностного педагогического процесса, в котором создаются условия для приглашения и удовлетворения, дальнейшего развития и становления природных сил ребёнка. Страсть к свободе рождает принцип сохранения за ребёнком чувства свободного выбора. Среди этих условий одно из ведущих мест занимает равноправное общение с Ребёнком,

любовь к нему, вера в его возможности, сотворчество и сотрудничество, взаимное уважение и взаимная обязанность⁶³.

С позиции педагогической этики совершенно правомерно прокомментировать основные дискуссионные вопросы, связанные с проблемой организации арт-терапевтической практики с детьми, имеющими расстройства аутичного спектра. Часто ли педагоги знают про своих детей всё: как и с кем живут, любят ли их, ждали их появления на этот свет? В последнее время в работе с детьми обращает на себя внимание не медицинский, а социальный диагноз, который приобретает актуальность своей угнетающей действительностью. Всё больше становится детей, которых не долюбили, не доласкали, не дожали, с которыми не доиграли. Самое ласковое слово, которое слышат эти дети утром от любимой мамочки (как вы думаете какое?)... «Скорее вставай», «Скорее одевайся», «Скорее шевели ногами», «Я опаздываю на работу» и т.д. Если мама работает в офисе, то за каждую минуту опоздания её наказывают деньгами. В детском саду тоже режим! И педагог нередко употребляет слово «скорее». Нужно быстро поесть, так как начинаются занятия; нужно быстро одеваться, чтобы всем вместе выйти на прогулку; нужно всё делать быстро. Так проходит весь день в детском саду. В таком регламентируемом режиме жизнедеятельности аутичному ребёнку не комфортно. У него свой режим и ритм жизни. Приходя из детского сада, вечером самое ласковое слово, которое ребёнок слышит от своей мамочки (догадались?)... «Ложись скорее спать» и «Закрывай глаза». Маме нужно успеть постирать, помыть, сварить и т.д. Самое странное, что такой образ жизни у большинства средне-статистических российских семей. Если с ребёнком играют,

⁶³ Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1996. – 494с.

читают, рисуют, мастерят, любят его, ласкают, балуют, то это происходит, как правило, по выходным дням, в лучшем случае. А если у ребёнка нет даже таких выходных дней?!

Дошкольное образовательное учреждение призвано сегодня компенсировать дефицит внимания к ребёнку со стороны семьи, обеспечить психолого-педагогическую поддержку, всестороннее развитие личности ребёнка в целостном образовательном процессе. Взаимодействие взрослого с ребёнком в процессе арт-терапевтических практик нацелено в первую очередь на создание ситуации комфорта и успеха, которая способствует гармоничному развитию ребёнка и переживанию удовольствия, как счастья в рамках гуманистической педагогики. Формирование положительной мотивации реализуется несколькими путями. Во-первых, в процесс становления детского творчества гармонично вплетена психолого-коррекционная работа с целью привития социально-ценных установок, устранение неверия в свои силы. Во-вторых, генеральной линией выступает мысль о высокой миссии гуманизма, добра, о творчестве как воплощении лучших побуждений человека. В-третьих, формирование положительной мотивации обеспечивается занимательностью, созданием ситуации успеха, предвосхищением тех эмоций, которые желательно испытать ребёнку.

В основе ожидания успеха – стремление заслужить одобрение; стремление утвердить свое «Я», свою позицию, сделать заявку на будущее. Для того чтобы глубже понять смысл и необходимость переоценки знаний и умений, приобретаемых ребёнком в процессе творческих практик, необходимо ответить на вопрос: умеет ли применить ребёнок полученные знания в своей творческой деятельности? Как определить качество знаний? Что способно выступать в данном случае эталоном оценки? Исследования психологов говорят в пользу того, что для творчества необходимо отключение верхнего, структуриро-

ванного уровня сознания, которое оценивает действия в сложившейся системе эталонов. Освободившись от внутреннего цензора, человек может позволить себе свободно плыть по волнам ассоциаций, отдаться своим фантазиям, потерять рассудок. Психологи называют это «высвобождением первичной креативности». Оно заключается во внутреннем раскрепощении человека, снятии критичности, создании условий для возможности быть спонтанным и экспрессивным. По мнению Маслоу, не следует соотносить креативность с критерием законченного продукта, так как в этом случае представление о креативности подменяется трудовыми навыками, упорством.

Развивая идею синтеза и интеграции, считаем, что основой музыкально-творческих практик должен лежать творческий акт. Творчество в искусстве основано на создании (порождении) художественного образа. В этой связи считаем неприемлемым деление занятия на виды деятельности, разделение задач на обучающие, воспитывающие и развивающие, воспитание каких-либо отдельных качеств личности «средствами музыки». При этом у каждого «фрагмента» занятий бывают свои цели и задачи. Поступая так с учебным процессом, мы фактически, как писал А. И. Герцен, расчленяем живое тело на мёртвые кусочки, исследуем эти кусочки изолировано от тела и друг от друга, а затем снова пытаемся восстановить из кусочков живое тело – процесс познания музыки. Целостность процесса познания музыки складывается из окружающей нас природы, природы художественного творчества, природы человеческого поиска и даже человеческие эмоции имеют одну и ту же основу – диалектическую. В свете «материального единства мира» разделение процесса познания выглядит противоестественным.

В завершение рассмотрения авторских взглядов на личность ребёнка каждому педагогу следует осознать истину, что

каждый ребёнок приходит в земную жизнь с уже вложенным характером. Можно облагородить и возвысить сущность человека, но нельзя изменить её. Таким образом, распознавание неизменной сущности ребёнка станет ключом к выявлению его личности, ключом к организации успешной совместной деятельности.

В процессе сотрудничества педагог ставит перед ребёнком духовные, нравственные, познавательные барьеры и помогает ему преодолевать их. Это есть путь утверждения успеха. Педагог ведёт ребёнка от успеха к успеху.

Исследования показывают, что проявления успешности подвержены влиянию многих внешних условий. Исследуя природу детского творчества, Т. Э. Тютюнникова указывает, что в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок и стресса, дети намного лучше справляются с творческими и интеллектуальными задачами. Детей необходимо побуждать к фантазии, нахождению индивидуального решения и поощрять разномыслие, позволяющее найти огромное число верных решений одной и той же задачи, а невыполнению всеми одинакового образца. На занятиях отсутствует отрицательное оценивание результатов творческой деятельности детей и критические замечания. Педагог всегда находит возможность для похвалы и поощрения детей⁶⁴.

Например, при выполнении танцевальных миниатюр, педагог замечает только успешное выполнение: «Как красиво и нежно летает ветер (бабочка) (платок в руках детей) в волшебном лесу, где спят сказки». Дети, которые недостаточно красиво и недостаточно нежно двигаются с платком, стараются подра-

⁶⁴ Тютюнникова, Т. Э. Под солнечным парусом или полёт в другое измерение: Учебно-методическое пособие для начального музыкального обучения / Т. Э. Тютюнникова. – СПб.: Издательство «Музыкальная палитра», 2008. – 68 с.

жать в движениях лёгкому и мягкому платку. Платок исполняет роль посредника между ребёнком и музыкой. Платок может быть недостаточно красивым и нежным, и педагог может это заметить. Главная оценка даётся не действиям ребёнка, а предмету-посреднику, и в этом заключается педагогический секрет возвращения ситуации успеха. В данном случае перенос замечаний на предмет будет более уместным: «Мне кажется, Светочка (Данилка), твой платок сегодня был недостаточно легким, недостаточно подвижным, недостаточно полётным... Ты постарайся в следующий раз с ним договориться». И ребёнок договаривается! Оценку действий воспитанник не принимает на свой счёт, во всём виноват платок. При этом у ребёнка не формируется комплекс неуверенности, неверия в свои силы, страх за насмешки сверстников и реакцию педагога. На наш взгляд безоценочная педагогика – это завтрашний день. Придёт время, когда на этапе дошкольного детства вместо оценки неумелых действий и некачественно выполненной работы, педагог будет находить то хорошее, что особенно получилось у ребёнка. Оцениваться положительно будет только хороший результат, тем самым, возвращая в детях уверенность на успех.

Например, при работе с голосом хороший результат при создании ситуации успеха достигается в кластерном пении. Педагог обращается к детям: «Я буду петь звуками тишины, а вы закройте глаза и постарайтесь найти свои тихие звуки и спеть их. Звуки бывают разные: шуршащие, скрипучие, пищащие, певучие». В кластерном пении каждому ребёнку (даже «гудошнику») даётся право быть лучшим, единственным и неповторимым. Нечистое пение и интонации развиваются. Указания «помолчи», «послушай, как поют другие», «пой тише» не дают результата. Педагог может заметить, как голос Пети передал скрипучие звуки. Какие интересные звуки тишины услышал Вова. При этом Петя и Вова интонировали нечисто.

Часто вместо замечания педагог уточняет или изменяет правило игры.

Эти и другие приёмы направлены на принятие и поощрение ребенка. Следует особо остановиться на тактильном контакте с детьми. Практика работы с аутичными детьми показывает, что не все дети-аутисты готовы к тактильным контактам, напротив, они стремятся избежать их. Первым положительным сигналом «настроен на контакт» является взгляд в глаза и разрешением себя потрогать. Сохраненная эмоциональность и привязанность у аутичных детей с синдромом Ретта наоборот требует тактильных контактов. Дети с удовольствием работают по методу «рука в руке», который использует педагог в педагогическом процессе при обучении. Однако высокая потребность в постоянном контакте с взрослыми у детей с синдромом Ретта часто носит избирательный характер. Дети идут на контакт не со всеми людьми. Они тонко чувствуют добрую энергию, которая исходит от людей и которая их влечёт. Если взрослый не вызывает интереса, то ребёнок проходит мимо него, как бы «сквозь стену».

Организация арт-терапевтической практики для коррекции детского аутизма провозглашает направленность на успех. В связи с этим, считает, что правилом для педагога при создании ситуации успеха должно стать следующее положение. Не навязывать детям свой темп игры, дать возможность детям просто пребывать в стихии игры и собственной фантазии. Главным является чувство психологической защищённости, собственной значимости, включение ребенка в творческий процесс. Результат такой деятельности – удовольствие, получаемое ребенком от взаимодействия с другими и реализации своих возможностей.

Глава 2. Методологические и концептуальные основания арт-педагогики как средства коррекции детского аутизма

В научной литературе представлено большое количество концепций воспитания и образования, на основе которых разрабатываются педагогические программы, системы обучения и воспитания. Концепция – система взглядов, определённое понимание явлений и процессов. Описать концепцию значит охарактеризовать основные компоненты: цели, подходы, принципы, методы, средства и формы, условия, содержание. В. И. Загвязинский называет концепцию стратегическим ориентиром исследовательского поиска, системой идей, взглядов, установок, которые служат отправной методологической и теоретической базой научной деятельности⁶⁵.

Исходным основанием арт-педагогики является определение методологической базы и разработка теоретических и практических положений. Современный подход к организации инклюзивного дошкольного образования поставил проблемы, связанные с переходом от предметно ориентированного обучения к индивидуально ориентированному, в центре которого находится личность человека, что даёт основание с этих позиций рассматривать арт-педагогика как целостный процесс. Методологическим основанием арт-педагогики является ряд подходов, базирующихся на гуманистической идее образования: интегрированный, индивидуальный, креативно-деятельностный и компетентностный.

⁶⁵ Загвязинский, В. И. Педагогическое мастерство учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.

2.1 Интегрированный подход как методологическое основание арт-педагогики

В воспитании и развитии детей дошкольного возраста важным является рассмотрение среды, в которой находится ребёнок. Это микро- и макросистемы, являющиеся для него социально и психологически значимыми: его родителей, социальную среду, в которой он воспитывается и растёт, культурно-досуговую среду, формирующую его духовные потребности. Если установлен диагноз детский аутизм, значимость составляющих компонентов среды в воспитании резко снижается. Среда, с которой взаимодействует ребёнок в своём жизненном пространстве, становится ограниченной и вне социума. Ребёнок постепенно «уходит» от нас, живёт в своём собственном мире. Практика работы с детьми показывает, что искусство может оказаться единственным способом взаимодействия ребёнка-аутиста с миром. Сегодня ориентация инклюзивного образования обращена к арт-терапевтическому воздействию на ребенка средствами искусства. Это важно как с точки зрения развития адаптационных возможностей личности, так и для гармоничного вхождения в социум. В рамках исследования нашей проблемы считаем универсальным основанием арт-педагогику в коррекции детского аутизма.

В логике изложения материала следует рассмотреть понятие «интеграция». Интеграция приоритетно значима в рамках анализа дефиниций коррекции детского аутизма, так как именно с интеграцией связано определение интеграция искусств. На основании анализа знаний, научных исследований и социальной практики формирования человека и конструирования педагогических систем выделяется широкий спектр понятия «интеграция».

Обратимся к Всемирной энциклопедии ⁶⁶, которая определяет интеграцию как: процесс координирования и объединения несоизмеримых частей в целое; интегрировать – значит приводить к гармоничному или координированному целому, перестраивая, организуя и иногда добавляя или удаляя элементы или части.

В педагогическом энциклопедическом словаре ⁶⁷ находим, что термин «интеграция» произошел от латинского *integratio* – «восстановление», «восполнение», от *integer* – «целый». Одновременно возникает необходимость в уточнении таких понятий, как «интегрированность» и «интегративность», «интегрированный» и «интегративный», так как анализ педагогической литературы показал, что часто происходит смешение данных понятий и одно и то же явление авторы называют по-разному, а словари не предоставляют достаточно четкого определения и «разведения» вышеупомянутых понятий в педагогике.

Вначале педагоги вкладывали в понятие интеграции то же значение, что и другие ученые. И те и другие наполняют своё представление содержанием, которое они находят в словарях: «Интеграция – от латинского *integratio* – восстановление, восполнение; *integer* – целый», т.е. объединение в целое каких-либо частей, элементов. Одно из первых современных определений педагогической интеграции, восходящее к 1980–1990-м гг., принадлежит И. Д. Звереву и В. Н. Максимовой. По их мнению, интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния науч-

⁶⁶ Всемирная энциклопедия / сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Харвест, 2001. – 1312 с.

⁶⁷ Педагогический энциклопедический словарь / Главный редактор Б. М. Бим-Бад . – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.– 528 с.

ных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем ⁶⁸.

Рассмотрим ряд определений интеграции. Профессор Л. В. Трубайчук ⁶⁹ определяет интеграцию как педагогическую категорию, представляющую собой целенаправленное объединение, синтез определенных учебных дисциплин в самостоятельную систему целевого назначения, направленную на обеспечение целостности знаний и умений.

По мнению В. С. Безруковой ⁷⁰, интеграция – это высшая форма взаимосвязи, нерасторжимость компонентов (основание для определения – специфические характеристики интеграции как высшей формы взаимосвязи); выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования); создания укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения – понятие укрупненных педагогических единиц).

Прежде всего, заметим, что в большинстве определений интеграции, независимо от того, носят они обобщённый или частный характер, отчётливо проявляется ориентация на про-

⁶⁸ Зверев, Д. И. Взаимная связь учебных предметов / Д. И. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

⁶⁹ Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная монография, Под редакцией Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ООО «Рекпол», 2011. – 158 с.

⁷⁰ Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

цессуальную сторону, в то время как интеграция – это не только процесс объединения элементов, но и получаемый при этом результат.

Мы считаем, что построение определений педагогической интеграции возможно на разных основаниях:

– высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи);

– высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки воспитанников (основание для определения – содержание образования);

– создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов программы (основание для определения понятия – укрупненные педагогические единицы).

Данный подход позволяет рассматривать педагогическую интеграцию применительно к отдельным содержательно-предметным уровням, формам, видам деятельности педагога. Итак, педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека, то есть выход его на принципиально новый уровень целостности. Становление – возникновение физических, душевных и духовных новообразований в человеке. Формирование – обретение физи-

ческими, душевными и духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности.

При рассмотрении понятийного поля интеграции мы выделяем:

а) термин «интеграция», (интегральное качество, интегральная информация, интегральная часть, интегральный эффект, интегративный потенциал, интегративная цель, интегративная деятельность, интегративная работа);

б) педагогическая интеграция (связь, взаимосвязь, взаимодействие, взаимопроникновение, органический синтез).

Интегральное качество представляет собой неаддитивную совокупность свойств данного множества педагогических явлений, образующих собой так называемую «наиндивидуальную определенность», которые (свойства) предметно непредставляемы и ненаблюдаемы ⁷¹.

Под *интегральной информацией*, следующей единицей лексико-семантического поля понятия интеграция мы подразумеваем свойство, позволяющее взаимодействующим компонентам вступать в интеграционные связи. Данная позиция близка точке зрения, имеющей место в философской и педагогической литературе.

Интегральная часть – это существенная часть целого, без которого оно немислимо. В отличие от акцидентальных (несущественных) частей, не выражающих сущность целого и поэтому имеющих вариативный характер, интегральные части являются необходимыми, инвариантным атрибутами целого, без которого оно не может состояться как специфическая качественная определенность. Например, возможны различные модификации урока: урок-лекция, урок-беседа, урок-игра и т.д.

⁷¹ Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание, – 1998. – № 10. – С. 73-80.

Как бы ни варьировали этими формами, урок как определенная «вещь» в себе остается. Однако урок перестает существовать, если из него попытаемся убрать содержание обучения и воспитания, представляющее собой инвариантную, существенную часть педагогического процесса в целом и урока в частности.

Интегральный эффект выражает степень раскрытия интегративного потенциала кооперируемых компонентов и соответственно его влияния на предмет воспитания – человека. Интегральный положительный эффект может обеспечить оптимальная интеграция, учитывающая всю совокупность внешних и внутренних обстоятельств. Отрицательный эффект возникает при нарушении принципа оптимальности, когда, например, педагогическая интеграция не учитывает индивидуальные или возрастные особенности воспитанников.

Интегральный потенциал выражает пределы возможности того или иного явления, предмета, процесса, выполнять те или иные интеграционные функции. В мире нет систем абсолютно не способных к решению интегративных задач: интеграция явление всеобщее и универсальное. В то же время нельзя не видеть различий в степени их готовности к осуществлению такой деятельности. Например, очевидно неравнозначен уровень интегративных возможностей таких систем как куча камней, технический агрегат, биологический механизм и личность; традиционный урок производственного обучения и интегративный урок производственного обучения.

Понятия *интегративная цель, интегративная деятельность, интегративная работа* исследуются в работах В. Д. Семенова и В. И. Загвязинского⁷². Интегративная цель – это предполагаемый результат интегративной деятельности,

⁷² Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

которая, в свою очередь представляет собой динамическую систему мотивов и задач, операций и действий, способов и приемов, технологий и методик, способствующих реализации интегративной цели. Вне оппозиционного толкования деятельности и цели, первая включает вторую в себя. Интегративная работа – это непосредственный процесс осуществления интегративной деятельности по выполнению тех или иных конкретных задач.

Интегративные продукты – это определенным образом материализованная форма существования интеграции-результата. Продукты могут быть выражены в словесно-текстовой, предметной, деятельностной и других формах. Например, продуктами интегративно-педагогической деятельности выступают интегративные курсы, программы, умения и т.д.

Результаты интеграции – это ее конечный итог. В сфере социальной интеграции он, чаще всего, выражается в следствиях, оказываемых на людей в ходе ими использования интегративных продуктов. Прежде всего, это относится к педагогической интеграции, исходным и конечным пунктом которой выступает человек.

По словам Е. В. Бондаревской, интегративный подход является стержневым и отражает осуществление идей взаимосвязи и взаимодействия в любом из компонентов педагогического процесса в соответствии с теми или иными целями и задачами воспитания и развития, что ведет к повышению уровня его целостности⁷³.

В этой связи выделяем ценностные характеристики интегративного подхода применительно к дошкольному образованию:

⁷³ Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №5. – С.12-15

– реализации приоритетных целей и задач воспитания и развития личности на основе формирования целостных представлений об окружающем мире;

– усиление связей компонентов содержания разных разделов программы (межвидовая интеграция) и внутри разделов (внутривидовая интеграция);

– взаимодействие методов и приёмов воспитания и обучения (методическая интеграция);

– синтез видов детской деятельности;

– внедрение интегрированных форм организации обучения: интегрированных занятий, циклов занятий, тематических дней и др., имеющих сложную структуру.

Анализ определений понятия «интеграция», а так же понимание сущности арт-педагогике обуславливает различные подходы к её целям. Поэтому проблема целей и задач инклюзивного образования детей дошкольного возраста требует особого внимания.

Анализ разных форм обучения и воспитания, показывает, что в России есть научные разработки в области коррекционной педагогики и специальной психологии, которые логически связаны с процессом интегративного (инклюзивного) образования. Теоретические и практические исследования отечественных ученых заложили основы интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями (Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунская, Г. Л. Зайцева, Н.Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Т. С. Зыкова, Т. В. Пелымская, Т. Л. Лещинская, М. Л. Любимов, Н. М. Назарова, Л. И. Тигранова, Л. М. Щипицина, Т. В. Фуряева и др.).

Отечественная концепция интегрированного обучения построена на трех основных принципах:

интеграция через раннюю коррекцию;

интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку;

интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интегрированный в общеобразовательную среду ребенок, посещающий группу компенсирующего назначения, остается под патронатом системы специального образования. Интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними. Возможность такой интеграции – большой шаг в направлении к инклюзии.

Завершая сказанное по понятийному аппарату интеграции, скорректируем определение, адаптированное к теме исследования. Интегрированная музыкально-творческая практика, как содержание арт-педагогике (авт. И. Г. Галянт) – это: специально организованный и управляемый процесс взаимодействия педагога и воспитанников, в результате которого происходит процесс адаптации и социализации детей с особенностями в развитии; воспитание целостной гармонически развитой личности; формируется потребность самореализации в музыкально-творческой деятельности; развиваются творческие способности детей, обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и коррекция детского аутизма.

Современное коррекционное образование, основанное на интеграции различных методов и различных наук, способствует целостному осознанию себя в мире, гармонизации сосуществования природы и общества. Главным в среде образования становится отход от предметной дифференциации научного знания, как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное гото-

вое знание формирует репродуктивное мышление. Интеграция же знаний невозможна без применения творческих усилий. Интегративный подход к коррекционному образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности.

Интегративный подход к коррекционному образованию характеризуется следующими чертами:

- учёт особенностей развития и поведенческих реакций ребёнка;
- формирование целостного образа-Я;
- формирование целостных представлений (целостной картины мира);
- основы мировоззрения формируются посредством освоения взаимосвязанных знаний об окружающей жизни, о социуме;
- формирование целостных представлений о предметах и явлениях окружающего мира;
- обеспечение единства чувственного и рационального в процессе познавательной деятельности дошкольников;
- создание творческой основы для овладения ребенком образно-художественной природы искусства;
- принципа взаимосвязи чувственного и логического (основываясь на взаимодействии различных анализаторов);
- принципа творческой активности (переход ребенка от репродуктивного к творческому уровню);
- художественно-эстетические знания, эмоциональная восприимчивость, развитое воображение, способность к эстетической оценке жизненных явлений);
- создание условий для адаптации и социализации детей.

Интеграция связана с переосмыслением обществом и государством своего отношения к детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья, с признанием их права на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. Так, Малофеевым Н.Н., Шматко Н.Д. представлена система интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанная на основе многолетних экспериментальных исследований. Учёными были описаны характеристики базовых моделей интеграции: постоянной полной, постоянной неполной, постоянной частичной, временной частичной и эпизодической. Представлены возможности реализации базовых моделей интеграции в различных типах образовательных учреждений: массовых, специальных, комбинированных.

Наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают образовательные учреждения комбинированного типа, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы. В этих условиях возможно эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая полезную и возможную для него «долю» интеграции, т.е. одну из моделей:

комбинированная интеграция – при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим и близким к возрастной норме, по 1- 2 человека на равных воспитываются и обучаются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь дефектолога специальной группы. При этом дети получают специальное сопровождение либо за счёт внутренних ресурсов учреждения и\или за счёт сотрудничества с другими организациями;

частичная – при которой дети, ещё не полностью способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня. Основной образовательный процесс при этом осуществляется в отдельной специальной коррекционной группе данного учреждения;

временная – при этой форме все дети коррекционной группы вне зависимости от психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения различных мероприятий;

смешанная интеграция – при которой в дошкольной группе формируется смешанная среда при уменьшении общего числа обучающихся и пропорциональном соотношении группы здоровых

детей и детей с особенностями развития не менее 2:1. При таком виде интеграции в группе обязательно работает дефектолог, он же является ведущим специалистом, осуществляющим образовательный и воспитательный процесс;

полная интеграция – при которой ребёнок с ОВЗ с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме, посещает дошкольное учреждение наравне с типично развивающимися сверстниками, а специализированную помощь получает во внешних учреждениях и усилиями специалистов образовательного учреждения. Привлечение внешнего ресурса для оказания специализированной коррекционной помощи в данном случае является необходимым, но организуется в большинстве случаев родителями⁷⁴.

Методологически обоснование интегративного подхода восходит к теории синтеза искусств. Исследовательская мысль справедливо рассматривает синтез искусств как подчинение

⁷⁴ Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология, 2008. №1. С.71-76

единой идейно-эстетической концепции соединение различных видов художественного творчества, приобретающее и выявляющее новые художественно-выразительные качества.

Так, С. Н. Соколов-Ремизов, говоря о синтезе искусств, подчёркивает, что в большинстве случаев под этим следует подразумевать и интеграцию, и коммуникацию, и конвергенцию видов искусств. То есть, самый широкий диапазон связей между ними: союз, сближение, соединение, диалог и т.д. Если слияние, то «внутреннее», «скрытое», или «промежуточное», да и то без полной потери себя в другом, а ради более глубокого раскрытия своей сущности ⁷⁵.

Основополагающим принципом взаимодействия искусств является интеграция двух или более художественно самостоятельных систем. Многовековая и современная художественная практика доказывает многообразие синтетических соединений различных видов художественной деятельности, отражает опыт создания полноценных художественных образов (вербально-мимически-пластически-цветовых). Примеры соединения различных видов искусств используются в процессе арт-терапевтической практики для коррекции детского аутизма. Это игры со звуком, игры со звучащими жестами, игры с палочками, логоритмика, ритмодекламация, пение, двигательная импровизация, музицирование, театрализованная игра, художественное творчество, элементарные танцы, народные танцы, коммуникативные игры.

Н. Г. Куприна отмечает, что художественная практика современности демонстрирует разнообразные формы синтеза ис-

⁷⁵ Соколов-Ремизов С. Н. Художественный синтез – термин, понятие, явление: / С. Н. Соколов-Ремизов // Синтез в искусстве стран Азии / Российская академия наук, Российский институт искусствознания министерства культуры Российской Федерации; отв. Ред. И. Ф. Муриан. – М.: Наука, 1993. – 224 с.

куств. Многочисленные «переводы» художественных образов на языки разных искусств, «обмен» между искусствами формообразующими принципами и специфическими, как казалось прежде, средствами выразительности – все это входит в характеристику современного искусства. Многие партитуры современных композиций предстают как проект, модель, в реализации которой исполнитель выступает в качестве соавтора произведения. В таком контексте живописная, графическая, пластическая, поэтическая, музыкальная интерпретация-доосмысливание художественного произведения любого вида искусства в современной художественной практике выступает в качестве общей тенденции. Рисование музыки и звуков, создание рисованных звуковых партитур для озвучивания их музыкальными инструментами, создание пластических партитур, озвучивание речевые игр с использованием фонем и речевых интонаций – эти приёмы использует современная музыкальная педагогика. Выход за пределы одного вида искусства в полихудожественную деятельность является также яркой тенденцией педагогики искусства наших дней. Особенно остро потребность в художественном синтезе осознается педагогами периода детства. Синтетический характер художественного восприятия ребенка обуславливает необходимость участия комплекса искусств в педагогическом процессе формирования целостного мировоззрения личности⁷⁶.

Инновационные технологии и принципы музыкально-творческой педагогики провозглашают синтез искусств, как основополагающий элемент интеграции. Реализация интегративного подхода подтверждается педагогическим интересом в коррекционной работе. К примеру, появились авторские разработки для дошкольников, которые могут успешно применяться

⁷⁶ Куприна, Н. Г. Музыка, движения, эмоции, игра / Н. Г. Куприна // Развитие личности ребёнка от пяти до семи (Серия «Психология детства»). – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – С.43-58

в коррекции детского аутизма. «Танцевально-игровая гимнастика», «Музыкальная сказкотерапия», «Игровой музыкальный фольклор», «Музыкальная театрализация», «Логоритмика», «Ритмопластика», «Музыка и мозаика», «Музыкальные кляксы», «Экологический оркестр», «Математическая хореография», «Биотанец».

Таким образом, осуществлённое нами понятийное наполнение блоков арт-педагогике и интеграции искусств позволяет рассматривать каждый из них как имеющий свою ценностно-категориальную систему в инклюзивном образовании. Именно интегративный подход является наиболее адекватным средством учёта возрастных и физико-психологических особенностей детей дошкольного возраста. Кроме того интеграция способствует оптимальному развитию творческих личностных качеств. В организации арт-терапевтических практик с детьми обращение к интеграции искусств является основанием для формирования в сознании детей целостной картины мира, осознания собственной значимости, развитию социально-значимых и творческих качеств. Вместе с тем факт присутствия в большинстве дефиниций сферы психолого-педагогического сопровождения детей и музыкально-творческого развития категориальных аспектов интеграции искусств актуализирует необходимость выявления соотношения между двумя категориями в целостном образовательном процессе.

2.2 Индивидуальный подход как методологическое основание арт-педагогике

Со второй половины 80-х годов проблема гуманизации педагогики встала в России очень остро. Главной задачей этой педагогики является развитие природных дарований детей, воспитание творческой, эмоционально раскрепощённой лично-

сти. Для гуманистической педагогики характерно стремление приспособить её содержание, формы и методы к ребёнку. Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с идеей «развивающейся личности в развивающемся мире», а решение данной проблемы напрямую зависит от уровня образования – важнейшего компонента человеческой культуры. Гуманизация требует от человечества пересмотра содержания наук, которые воспроизводят его духовный потенциал. Прежде всего, это относится к областям человекознания. Как отмечают специалисты, проблема гуманизации образования предполагает восстановление его культуuroобразующей и личностно-развивающей функций, а это «переносит центр тяжести на субъектность человека, изучение его самодвижения, самостроительства, развития его духовности»⁷⁷.

Гуманизм, по своему смыслу и духу нужно понимать как вознесение человека в центр, воспитание человека, его утверждение и раскрытие, так считал Н. А. Бердяев⁷⁸.

Именно поэтому человек в гармонии развития его сущностных сил – гуманистический идеал, основной критерий общественного прогресса. В связи с этим наиболее значимым для нашего исследования считаем использование индивидуального подхода, опирающегося на принцип гуманизма. Главная цель воспитания в русле гуманистической педагогики – развитие и самоактуализация личности, её высшие ценности и смыслы: любовь, творчество, свобода, ответственность. Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные про-

⁷⁷ Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; [Под ред. М. Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

⁷⁸ Бердяев, Н. А. Философия свободы: Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М.: АСТ, 2011. – 672 с.

граммы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность с учётом его особенностей. Индивидуальный подход к каждому участнику инклюзии обеспечивается личностью преподавателя, выстраивающего методику и стратегию коррекционного обучения. Подход к воспитанникам исходит из учета их личностных характеристик и знания психологии. Индивидуально гибкий подход к личности воспитанника основан на творческом подходе. Творчество, трактуемое как процесс создания чего-то нового, ценностного, можно рассматривать предельно широко применительно к инклюзивному образованию. В данном контексте творчество есть 1) среда обучения; 2) процесс соединения способности мышления и деятельности; 3) процесс создания человеком самого себя, благодаря чему он преобразуется, изменяется, креативно перестраивается, становится иным, обретая новые возможности саморазвития; 4) процесс создания собственного духовного мира ценностей и взглядов на мир; 5) процесс обнаружения новых смыслов бытия в результате образования.

Следовательно, творчество имеет онтологический и гносеологический статус, связанный с антропологической проблематикой. Именно личность педагога задает творческий дух воспитанникам, что имеет продолжительные последствия в их жизнедеятельности, служа основой для социальных инноваций в будущем.

Педагог, внедряя креативные практики в процесс инклюзии, должен руководствоваться принципами В. Зифера, изложенными им в книге «Гений во мне»: 1) не бояться низкого IQ – он не показатель уровня интеллекта; 2) отбросить предрассудки, существующие в обществе; 3) применять стратегию маленьких

шагов, ведущих к большому успеху; 4) знать, что из слабости возникает сила; 5) помнить, что спорт полезен не только для тела, но и для мышления; 6) необходимо достаточно спать⁷⁹.

Творческие техники, внедряемые в учебный процесс инклюзивного образования, помогают преодолеть трудности, позволяют быстро усвоить учебный материал, сопровождаются различного рода переживаниями, в том числе, этическими и эстетическими.

В контексте нашего исследования понятие «развитие» является ведущим. В педагогическом аспекте развитие понимается как процесс непрерывно-поступательного, позитивного изменения личности, протекающего скачкообразно и постепенно, в рамках которого происходит качественный переход и содержательное обогащение от низших, простых форм к высшим, и более сложным.

В контексте арт-педагогике, нам близко мнение В. С. Русановой, которая считает, что современные педагоги должны стать сторонниками образовательной парадигмы развивающего обучения, нацеленной на развитие способностей как общих, так и специальных, ибо данная парадигма обеспечивает формирование творческой сферы личности, являющейся основой её самоопределения и самовыражения в изменяющемся мире⁸⁰.

По существу это означает необходимость личностной ориентации образовательного процесса на уровне интеграции в нём обучения, воспитания и развития. ФГОС дошкольного образования культивирует принцип многообразия и уникальности детства. В условиях реформирования образования в России

⁷⁹ Коршунова О. В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.

⁸⁰ Русанова, В. С. Художественно-эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни / В.С. Русанова. – Челябинск, 2001. – 234 с.

акцент на индивидуализацию обучения даёт возможность признать ученика основным субъектом учебного процесса. Данный подход декларирует главную и приоритетную ценность неповторимой индивидуальности личности ребёнка, от которой проектируются все звенья инклюзивного образования. Однако на пути реализации индивидуального подхода в организации контроля и проверки знаний, умений и навыков воспитанников встречается ряд противоречий, характерных для современной российской дидактики, традиционно ориентированной на педагога. Нет дидактики для самого обучаемого.

На наш взгляд, фундаментальным для инклюзивного образования является индивидуальный подход при многообразии выраженности симптомов детского аутизма. Во-первых, это ориентация на актуализацию категорий, представленных в опыте ребёнка. Общение организуется таким образом, чтобы дети научились радоваться каждому открытию в себе. Во-вторых, подтверждение успеха в личном опыте становится планкой для новообразований и открытий.

Такая ориентация взрослого на ценности и нормы самих детей придаёт общению статус самооценности. В-третьих, открытость взрослого ребёнку как акт самовыражения педагога в педагогическом сотрудничестве.

В концепциях индивидуальной педагогики нами выделены позитивные положения, создающие научные предпосылки музыкально-творческого развития: организация опыта переживаний детьми эмоционально-ценностного отношения к миру и опыта творческой деятельности; опора на синкретическую деятельность в творческом процессе; стимулирование самовыражения детей; ориентация на «зону ближайшего развития» и индивидуальные особенности детей; обеспечение успеха и положительных эмоций детей в процессе деятельности, гуманистический характер педагогического взаимодействия и др.

В заключение отметим, что концепции и подходы к инклюзивному образованию предлагают своеобразные авторские решения проблемы. Но в них есть и общие позиции, которые и стали нашими методологическими ориентирами в её дальнейшем исследовании. Объединяет все эти исследования *гуманистический подход и ценностное отношение к ребёнку*, культивирование его индивидуальности, самобытности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития. Кроме того, все авторы личностно развивающих концепций акцентируют внимание на диагностике индивидуального развития, считая, что педагогу необходимы особые процедуры отслеживания характера и направленности развития воспитанника, становления его индивидуальности, определения динамики личностного развития ребёнка в сравнении с самим собой.

Таким образом, анализируя современные концепции в области инклюзивного образования, считаем, что индивидуальный подход является методологическим и концептуальным основанием арт-педагогике как средства коррекции детского аутизма. Музыкальное творчество в процессе арт-терапевтических практик с позиции эстетики относится к категории универсального, является уникальным и личностным и зависит от степени развития индивида.

2.3. Креативно-деятельностный подход как методологическое основание арт-педагогике

Следуя логике нашего исследования в области коррекции детского аутизма средствами арт-педагогике, мы опирались на положения ученых о том, что ведущей методологической базой для исследования арт-терапевтической практики выступает *тео-*

рия деятельности. Основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы. Философский словарь даёт следующее понятие деятельности: «объяснительный принцип научного познания, требующий объяснить человеческий мир как мир деятельности»⁸¹.

Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е гг. XX столетия. Были предложены две трактовки деятельностного подхода в психологии: С. Л. Рубинштейна, который сформулировал принцип единства сознания и деятельности⁸², и А. Н. Леонтьева, который разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности. В экспериментах, проведенных под руководством А. Н. Леонтьева в 1956–1963 гг., было показано, что на основе адекватного действия возможно формирование звуковысотного слуха даже у людей, обладающих плохим музыкальным слухом. А. Н. Леонтьев предложил рассматривать деятельность как состоящую из действий (имеющих свои цели) и операций (согласованных с условиями)⁸³.

Деятельностный подход выявляет пути решения проблемы единства теории и практики. Арт-педагогика с позиций этого подхода определяется как процесс осуществления, обеспечения и организации арт-терапевтической практики в коррекции детского аутизма. Данный подход является основой для развития музыкальных способностей, интегральности различных видов деятельности; самовыражения ребёнка и педагога в позиции деятельностного субъекта творчески ориентирован-

⁸¹ Философский словарь / Под ред. И. Г. Фролова. – М.: Изд-во «Политическая литература», 1996. – 589 с.

⁸² Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., Питер, 2000. – 712 с.

⁸³ Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1971. – 40 с.

ной среды; формирования эстетического отношения к действительности (А. А. Мелик-Пашаев, В. А. Сластенин и др.). Учеными доказано, что деятельность выполняет важные функции в развитии личности, в том числе развивающую, интегративную, коммуникативную⁸⁴.

Деятельность – основное средство формирования личности. Многие исследователи считают, что многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается человек, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его способностей. В связи с этим выдвигаются следующие требования к деятельности: творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроения в ходе и по окончании выполнения деятельности. Образовательный процесс обладает широкими возможностями для выполнения данных требований к организации арт-терапевтической практики: путем уточнения и расчленения цели, усиления мотивации, усложнения деятельности и ее компонентов, развития творческих способностей детей. Таким образом, деятельностный подход необходим к изучению арт-педагогики, выступающей средством коррекции детского аутизма.

В связи с этим рассмотрим содержание деятельности. Деятельность – форма активного взаимодействия, в ходе которого животное или человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности. Действия – процесс взаимодействия с каким-либо предметом, который характеризуется тем, что в нем достигается заранее определенная цель. Та или иная деятельность может на-

⁸⁴ Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., Питер, 2000. – 712 с.

чать играть решающую роль в психологических новообразованиях, возникающих в ходе онтогенетического развития человека. Такая деятельность получила обозначение «ведущая деятельность», при реализации которой происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной ступени его развития и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности.

Целесообразно и необходимо рассмотреть *виды деятельности*, которые можно представить следующим образом: непосредственное общение младенца с взрослыми; предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве; сюжетно-ролевая игра дошкольного возраста; учебная деятельность школьников; профессионально-учебная деятельность юности. Детская деятельность – форма деятельности, которая представляет собой активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого происходит развитие его психики в онтогенезе. При реализации деятельности в социально моделируемых условиях происходит ее обогащение и возникновение принципиально новых компонентов ее структуры. Изменение структуры деятельности ребенка обуславливает и его развитие.

Особый вклад в развитие проблемы внесли учёные А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин⁸⁵. Они доказывают, что развитие ребёнка определяется той деятельностью, в которую он включается. Опираясь на учения Л. С. Выготского, данные о возрастной периодизации и соответствующих возрастных новообразованиях, ведущей деятельности, свои исследования А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин посвятили изменениям психического развития детей в связи со сменой ведущего вида деятельности. *Игра* – ведущий тип деятельности ребенка дошко-

⁸⁵ Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; Под ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практ. Психологии, 1995. – 414 с.

льного возраста. На наш взгляд, более целесообразно рассматривать игровую деятельность дошкольника как процесс систематического, всестороннего и целостного развития детей. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что в основе игровой деятельности лежит принцип познания ребенком материала от ощущения через эмоцию к ассоциации и анализу. А затем и к творчеству: я чувствую – я представляю – я воображаю – я творю.

Мы исходили из положения, что в процессе игры формируется потребность ребёнка оказывать активное воздействие на окружающие предметы, развиваются его творческие качества, развивается личность в целом. Говоря о музыкально-творческом развитии дошкольников, необходимо подчеркнуть, что способом практического освоения художественного материала для детей дошкольного возраста является игра. Игровой подход представляет собой форму участия в арт-терапевтических практиках. Игра, перерастающая в искусство, – это не только дорога детства, но исторический путь творческой деятельности человечества. Превратить игру в искусство, а искусство в игру позволяют их общие корни. Ролевые, сюжетные, дидактические музыкальные игры позволяют сделать процесс постижения закономерностей искусства доступным и увлекательным для дошкольников. Именно в игре развивается мышление ребёнка, творческие способности, осваиваются диалоговые формы общения с музыкой. Игра служит не вспомогательным средством, она определяет сам характер коррекционно-воспитательного процесса, модель которого строится на включении детей в игровое моделирование изучаемых явлений, переживание нового опыта. В свете коррекционной работы игровой метод является основополагающим психолого-педагогическим инструментом. К примеру, игра на музыкальном инструменте или импровизационные движения с предметом позволяют на невербальном уровне вступить в диалог. В данном случае музыкальный ин-

струмент или предмет исполняют роль посредника, участника игрового действия.

Традиционная музыкальная педагогика, провозглашая «деятельностный подход» к музыкальному образованию, понимает под ним, прежде всего, наличие на занятиях различных видов деятельности – пения, игры на музыкальных инструментах, музыкально-ритмических движений, импровизации. Мы разделяем мнение Л. В. Школяр, которая считает неприемлемым в традиционной музыкальной педагогике деление урока музыки на виды деятельности. Так же недопустимо деление задач урока на обучающие, воспитывающие и развивающие, воспитание каких-либо отдельных качеств личности «средствами музыки»⁸⁶.

Таким образом, деятельностный подход в арт-педагогическом процессе дошкольников ориентируется на многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которое одновременно включается ребёнок. Это одно из важнейших условий успешной адаптации, социализации, самовыражения, целостного и разностороннего развития дошкольника. Мы считаем, что деятельностный подход является базовым в изучении интегрированной деятельности дошкольников в процессе арт-терапевтических практик.

В психологии часто используют понятие «креативность» – способность к творчеству. Существует обилие теорий и концепций, содержащих многообразие в определении креативности. Объяснение кроется в природе этого понятия, вобравшего в себя широкий круг философских, нравственно-этических, психолого-педагогических идей. Поэтому так много противоречий

⁸⁶ Школяр, Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критцкая и др. – М.:Флинта, 1998, –336 с.

в психологических трактовках данного феномена. Поводом для выделения определенного типа интеллектуальных способностей, которые называются креативными (творческими), послужили сведения об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Относительно особенностей развития детей с расстройствами аутичного спектра можно констатировать наличие у части детей способностей выше средних. В исследованиях детской одарённости существуют данные о пограничном состоянии психики одарённых детей, проявляющих незаурядные способности. В области изучения детского аутизма имеются результаты исследования, когда ребёнок-аутист отличается высокими интеллектуальными, художественно-эстетическими способностями и демонстрирует результаты, неподвластные детям нормально развивающимся.

Креативность – способность индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность направлена на творческие достижения личности. Согласно Маслоу, творческая направленность от рождения присуща всем, но теряется большинством под воздействием среды.

Изучение креативности ведется в двух направлениях: анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности (личностные факторы, мотивация и т.д.); анализ творческого мышления и его продуктов (факторы креативности – беглость, гибкость мышления, точность, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и др.). При изучении личностных способностей Л. Кемплер выделил такие личностные особенности, черты креативной личности, как самонадеянность, агрессивность, непризнание социальных ограничений, авторитетов и др. М. Деллас и Е. Л. Гайер, анализируя мотивацию креативных людей, отметили заметную тенденцию к рис-

ку, основанную на желании достичь и проверить свои возможности. Тем не менее, при различных тенденциях изучения креативности все психологи связывают креативность с особым стилем деятельности, с творческими достижениями личности. Авторы также указывают на связь творчества и интеллекта.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определённую специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека, помогающий отказаться от стереотипов мышления и найти новые решения проблем и способы самовыражения. Креативность проявляется многообразно и характеризуется рядом факторов: спонтанность, чувственность, вариативность, воображение, интуиция, нестандартность.

В связи с этим коллектив авторов, изучающих психологию творческого развития детей, говорят о «специфике детства»⁸⁷. Специфика детства проявляется в меняющихся возрастных проявлениях интеллекта, т.е. выступают те собственно индивидуальные межвозрастные свойства, которым предстоит укорениться, развиться. Среди детей с высоким уровнем интеллекта даже в дошкольном возрасте можно встретить выраженных «книголюбцев», «счетчиков», хотя чаще их умственные пристрастия бывают разносторонними и переменчивыми. Таким образом, уже с раннего возраста могут обнаружиться сложность индивидуальной структуры интеллекта, его более общие и более специальные проявления, соотношение между которыми может быть значимым для дальнейшего развития. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Высокая умственная активность обнаруживается, в частности, в легкости воз-

⁸⁷ Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996, – 346 с.

никновения новых ходов мысли, в домыслах, необычных суждениях. То, что у детей подчас возникают неожиданные сопоставления и обобщения, рождаются продукты мышления, которые несут на себе печать оригинальности, вероятно, в значительной мере объясняются и нехваткой у них закрепившихся способов анализа, готовых штампов, новизной для них умственной работы.

Таким образом, в рамках креативно-деятельностного подхода мы понимаем творческие способности как комплекс феноменальных психологических свойств и качеств, дарованных природой. Считаем, что креативно-деятельностный подход даёт основания для системы диагностики и оценки индивидуального развития детей в процессе арт-терапевтических практик.

2.4. Компетентностный подход как методологическое основание арт-педагогики

В рамках компетентностного подхода выделяются два основных понятия «компетенция» и «компетентность», категориально-понятийный анализ этих терминов позволяет отметить, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание их сущности. Для нас определяющим выступает мнение А. В. Хуторского, который под понятием «компетенция» подразумевает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности). Определяются данные качества по определенному кругу предметов и процессов, необходимых для того, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. А под термином «компетентность» –

владение человеком соответствующей компетенцией, охватывает личностное отношение к ней и предметов деятельности⁸⁸.

Известно, что компетентность – это круг вопросов, в которых человек хорошо разбирается. На современном этапе развития образования в России происходит смена конечной цели образования со «знаний» на «компетентность», ибо складывается ситуация при которой воспитанники могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но при этом испытывать значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения задач и проблемных ситуаций. Развивая компетентность, мы тем самым восстанавливаем равновесие между образованием и жизнью. Данная мысль приемлема для формирования набора ведущих компетенций у детей с расстройствами аутичного спектра.

В контексте арт-педагогике обратимся к компетентностному подходу, заявившему о себе в новом тысячелетии. Рассмотрим понятие «компетентность» в рамках нашей проблемы, опираясь на характеристики авторов в психолого-педагогической литературе (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, А. С. Белкин). Совместная творческая деятельность обладает большим потенциалом эмоционального, психологического и социального воздействия. Она способна оказывать мощное влияние на развитие личностных качеств. Мы определяем **художественно-творческую компетенцию** детей дошкольного возраста как интегральное качество личности ребёнка, которое включает в себя следующие характеристики: познавательная активность, самостоятельность, инициативность, креативность, способность к импровизации, нестандартность, многовариантность, спонтанность, чувственность. Данные характеристики

⁸⁸ Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

проявляются в личностном отношении к предмету деятельности, в разных её видах (музыкально-игровая, театрализованная, танцевально-игровая, музицирование, словотворчество, игра на музыкальных инструментах, продуктивная деятельность). Проявление творческих качеств личности в процессе арт-терапевтических практик необходимы ребёнку для творческой самореализации, умения креативно мыслить, умения сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, приобретать навыки невербального общения, умения находить в музыке, движении и слове средство гармонизации своего внутреннего мира.

Таким образом, музыкально-творческие *компетенции* ребёнок приобретает в процессе творческой деятельности через практический опыт: «знаю как», следовательно, они подчёркивают практическую сторону образовательной деятельности. Полученная *компетентность* – это обобщённая способность к решению творческих задач, полученная благодаря приобретённым музыкально-творческим компетенциям – знаниям, умениям, практическому, чувственному и эмоциональному опыту, качествам личности. Сами по себе знания не являются самоцелью. Они ориентировочная основа для творческой деятельности дошкольника. Накопление ценного опыта познания, деятельности, творчества, постижение своих возможностей, самопознание и самореализация способствуют раскрытию творческого потенциала дошкольников.

В приведённом высказывании чётко проводится мысль о том, что основным фактором развития творческой сферы личности является создания атмосферы свободы, радости, полной успешности каждого участника, благодаря «заразительной силе» искусства. Формируемые в процессе арт-терапевтических практик компетенции, содержащие субъект-субъектную ценность, порождают не только эстетическую ценность творческого продукта, но и эмоциональное восприятие от самого творче-

ского процесса. Данное положение можно рассматривать как один из ключевых выводов.

Следует помнить, что музыкально-творческое развитие, как и любые другие психические и физиологические процессы, идёт по возрастающей линии. Это переход от произвольных откликов на музыку к эстетическому отношению к ней, от импульсивных стремлений петь, двигаться под музыку к выразительному исполнению, от смутных приятных ощущений восприятия музыкальных звуков к эмоциональному и сознательному слушанию произведения. Каждый педагог знает, что даже на самом интересном и увлекательном занятии глаза ребёнка загораются истинным счастьем только в одном случае, если ему предоставляют свободу и возможность самостоятельно действовать, придумывать то, что он хочет и как он хочет. Педагогическое стимулирование должно быть направлено на исполнение желаний ребёнка в процессе творческой деятельности. Если ребёнок переживает состояние эмоционального комфорта, то личностно-творческая компетенция, в основе которой лежат умения, приведёт к желаемому результату – творческому продукту деятельности и эмоциональному восприятию творческого процесса. Чтобы проверить истинность последнего утверждения, мы предложили опыт графического выявления музыкально-творческой компетенции дошкольников (рис.1). Как видно из схемы, все компоненты взаимодействуют друг с другом и являются необходимыми для успешности музыкально-творческого развития дошкольников.

Обобщая основные направления работы с детьми, заметим, что в процессе арт-терапевтических практик формируется личностно-творческая компетенция дошкольника, обеспечивающая проявление творческого потенциала дошкольника в разных видах творческой деятельности.

Таким образом, компетентностный подход предполагает изменение ценностей образовательной деятельности, культу-

вирование личностного индивидуального опыта ребёнка, создание условий для социализации, актуализации и проявления творческих качеств личности в разных видах творческой деятельности.

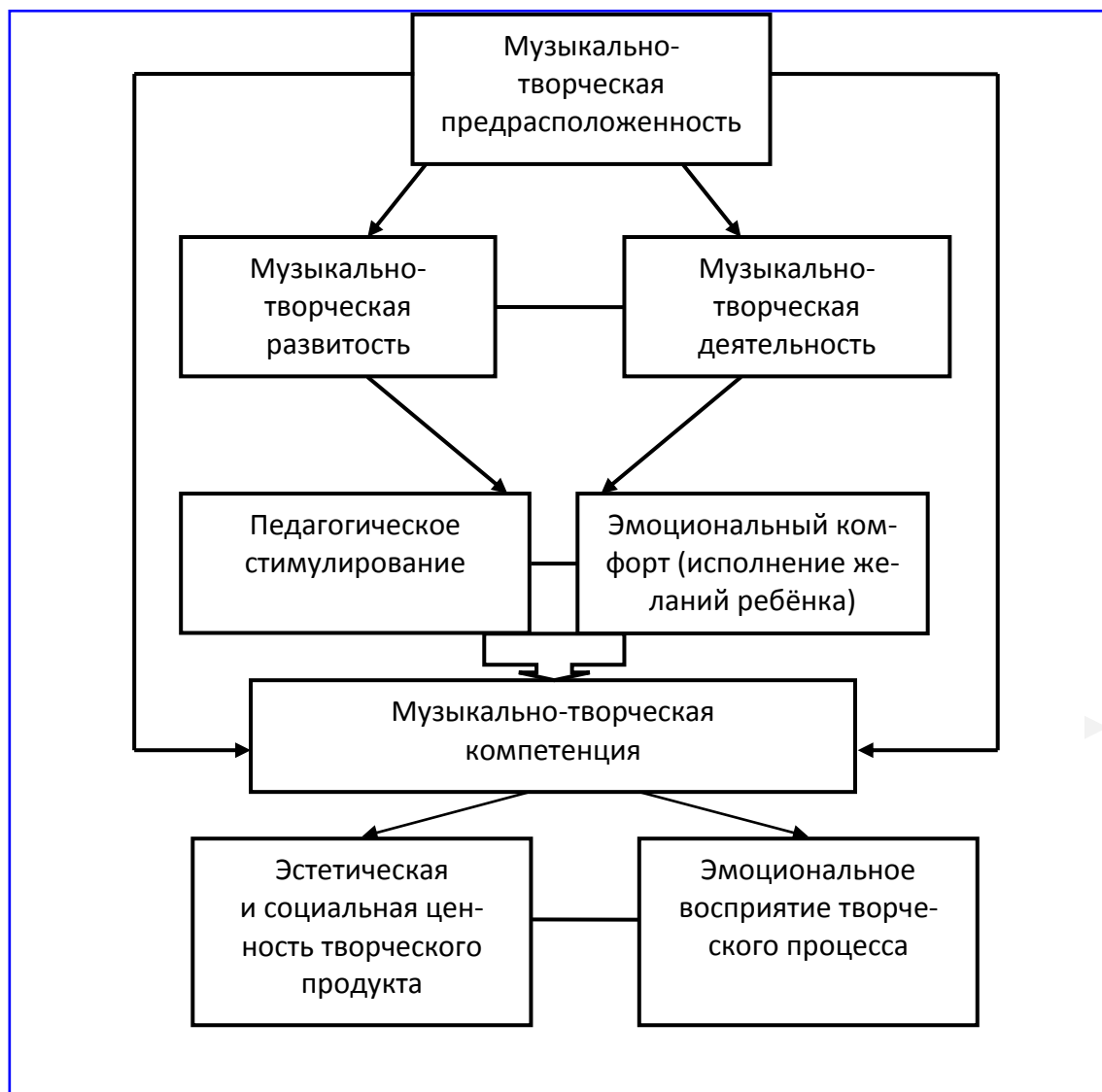


Рис.1. Схема выявления музыкально-творческой компетенции дошкольников

При этом система оценивания детского творческого продукта деятельности не подлежит оценке с позиции эстетики, сложившейся для оценки художественных произведений профессионального искусства. Ценность данного подхода заключается в том, что каждому ребёнку предоставляется возмож-

ность найти свой путь к творческому и индивидуальному со-размерно своим возможностям, желаниям и сформированным художественно-творческим компетенциям.

С опорой на выявленные компетенции мы спроектировали технологическую карту музыкально-творческой компетенции дошкольников (табл. 1)

Таблица 1 – Технологическая карта музыкально-творческой компетенции дошкольника

Приобретаемые умения	Формируемые качества
<p>эмоционально реагирует на музыку, движение, слово, изобразительное творчество;</p> <p>использует возможности естественного творческого самовыражения в пространстве;</p> <p>проявляет творческую активность, самостоятельность, инициативу;</p> <p>проявляет психоэмоциональную близость и единение в процессе творчества;</p> <p>проявляет катартическую или гармонизированную реакцию;</p> <p>выражает чувства через движения, звук, жест в спонтанных ассоциациях, в вариативных ситуациях;</p> <p>владеет эмпирическим и ассоциативным познанием;</p> <p>умеет находить аналогии в различных видах художественной деятельности;</p>	<p>- коммуникативность;</p> <p>эмоциональность;</p> <p>творческая инициатива;</p> <p>творческая активность;</p> <p>самопознание;</p> <p>саморазвитие;</p> <p>самовыражение;</p> <p>сотрудничество;</p> <p>творческое взаимодействие;</p> <p>чувство ответственности;</p> <p>импровизационность мышления и действий;</p> <p>независимость мышления от коллективного мнения;</p> <p>спонтанность;</p> <p>вариативность;</p> <p>нестандартность;</p> <p>уважение к собеседнику,</p> <p>толерантность;</p> <p>вежливость, деликатность,</p> <p>тактичность;</p> <p>компетентность;</p> <p>музыкальность;</p>

<p>быстро осмысливает задания, точно и выразительно выполняет; творчески взаимодействует в коллективе;</p> <p>умеет находить способы игры на музыкальных инструментах; проявляет фантазию в изобретении новых видов инструментов; умеет варьировать, изменять, дополнять исполнение;</p> <p>использует звучащие жесты для сопровождения текста;</p> <p>умеет создавать ритмические модели из звучащих жестов; умеет манипулировать палочками, владеет координацией рук; находит различные приёмы звукоизвлечения на палочках; ритмично передаёт метр и ритм стиха;</p> <p>владеет дыханием, звукообразованием, артикуляцией, дикцией, интонациями голоса;</p> <p>чувствует ритм стиха и передаёт его голосом;</p> <p>проявляет способность фантазировать;</p> <p>использует возможности своего тела, голоса;</p> <p>умеет свободно ориентироваться в пространстве с предметом; выразительно передаёт музыкально-игровой образ, способен инсценировать;</p>	<p>восприимчивость;</p> <p>гармоничность;</p> <p>чувствительность;</p> <p>выразительность;</p> <p>гибкость, пластичность;</p> <p>успешность;</p> <p>лидерство;</p> <p>позитивизм;</p> <p>открытость миру и людям.</p>
--	---

<p>проявляет пластичность, гибкость движений, координацию; проявляет способность к импровизации движений; умеет интерпретировать художественный образ на основе интеграции музыки, движения, воображения; проявляет творческое воображение в создании оригинальных речевых, двигательных, инструментальных, графических моделей; использует собственные модели в групповых проектах.</p>	
--	--

Подводя итоги сказанному, с полным основанием можем утверждать, что интегрированное музыкально-творческое развитие дошкольников можно рассматривать в качестве уникального образовательного феномена, обладающего мощными интеграционными и культуротворческими потенциями для новой парадигмы образовательной системы – компетентностной.

Анализируя рассмотренные выше подходы, мы пришли к выводу о том, что их гармоничный синтез составляет методологическую базу для решения исследуемой проблемы. Наиболее значимыми, в качестве основания нашего исследования, являются следующие подходы: интегрированный, креативно-деятельностный, индивидуальный и компетентностный. Следовательно, для коррекционной работы с детским аутизмом необходима реализация данных подходов. Именно они рассматривают объекты как педагогические системы, обеспечивают включение всех участников педагогического процесса в арт-терапевтическую практику и являются необходимым условием для эффективной адаптации и социализации ребёнка с расстройствами аутичного спектра.

Глава 3

Дидактические аспекты арт-педагогики

3.1. Музыкально-педагогическая концепция Карла Орфа

Пытаясь найти взаимосвязанное решение арт-педагогики и коррекционной работы с детским аутизмом, мы в своём исследовании обращаемся к музыкально-педагогическим концепциям – «Шульверку» К. Орфа. Философский словарь определяет концепцию как ведущий замысел, определённый способ понимания, трактовки какого-либо явления, внезапное рождение идеи, основной мысли, художественного и другого мотива⁸⁹.

В основе концепции лежит идея импровизационно-творческого обучения. Концепция Карла Орфа отличается содержательной целостностью, в которой все составляющие компоненты (речь, движение, музыка) взаимообусловлены и синкретичны. Усилиями К. Орфа и его сотрудников создана стройная концепция воспитания и возрождения природной музыкальности человека, найдены рациональные формы для её реализации⁹⁰.

Концепция К. Орфа открывает новые пути взаимоотношения педагога и ребёнка, обеспечивает чувство психологической защищённости, эмоционального комфорта, помогает са-

⁸⁹ Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – М.: Изд-во «Политическая литература», 1996. – 589 с.

⁹⁰ Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334с.

морализации личности ребёнка и творческому самовыражению. Идеи педагогической концепции К. Орфа широко используются в мировой практике для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Заимствуя у швейцарского педагога-гуманиста XVIII века И. Г. Песталоцци идею элементарного как средства педагогики, немецкий композитор и педагог К. Орф хотел воплотить основной педагогический принцип И. Песталоцци: «для ребёнка, вместе с ребёнком, исходя из ребёнка» и «будить творческое в ребёнке». Задачей воспитания, по Песталоцци, должно быть развитие способностей человека в соответствии с законами природы. Основа для этого – деятельность. «Глаз, – пишет Песталоцци, – хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но так же и сердце хочет верить и любить, а ум мыслить». Исходя из этого открытия и закона «развития человеческого ума», Песталоцци считает, что познание истины у человека вытекает из познания самого себя⁹¹.

В понимании взаимосвязи индивидуального подхода и педагогической концепции К. Орфа следует отметить, что элементарное образование возникло как реакция против одностороннего интеллектуализма школьного обучения, когда бездействует тело, и против такой же односторонней физкультуры, когда бездействуют ум и чувство⁹².

Движения под музыку издавна применялись в воспитании детей (Древняя Индия, Китай, Греция). Но впервые рассмотрел ритмику и обосновал её в качестве метода музыкально-ритмического воспитания Э. Ж. Далькроз. Главная идея

⁹¹ Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения. Т.2. / И. Г. Песталоцци; [Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина]. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.

⁹² Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.

Жак-Далькроза – открыть искусство в себе, в своём теле. Обращаясь к «новому ощущению тела», Жак-Далькроз оставался, прежде всего, музыкантом и на ритмопластической основе строил именно музыкальное воспитание⁹³.

Он развивал в детях глубокое «чувствование», проникновение в музыку, творческое воображение, формировал умение выражать себя в движениях. Заслуга Э. Далькроза, прежде всего в том, что он видел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительности движений, творческого воображения. Ритм в музыке и ритм в пластике взаимосвязаны, так как у них общая основа – движение. Ритм можно назвать «телом» музыки. Важно воспринимать музыку не только одним ухом, но всем телом; это увеличивает музыкальные переживания. В комплексе ритмических упражнений швейцарский педагог выделял как основу именно музыку, поскольку в ней имеется идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движения и дает четкие представления о соотношении между временем, пространством и движением⁹⁴.

Идея внутреннего равновесия, счастья стала главной в педагогике, направленной на внимание к личности ребёнка. В 20 веке интерес к простому, элементарному проявился не только в педагогике, но и в искусстве вообще: в музыке (Орф, Барток, Хиндемит, Кодай), в живописи (В. Кандинский, Ф. Марк, П. Клее) как реакция на излишнюю усложненность, профессионализацию, специализацию. Кандинский само понятие мастерства выводил из умения видеть и понимать элементарное.

⁹³ Леонтьева, О. Т. Карл Орф / О. Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334с., с. 192

⁹⁴ Буренина, А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей / А. И. Буренина. – СПб., 2000. – 200 с.

Идеи К. Орфа в России впервые появились в начале 60-х годов, когда Оксана Тимофеевна Леонтьева выпустила свою первую книгу о композиторе, впоследствии переработанную в монографию «Карл Орф»⁹⁵.

В этой книге есть большая глава о педагогической концепции К. Орфа. О. Т. Леонтьева 27 лет переписывалась с композитором, который на склоне лет мечтал создать Шульверк на основе российского фольклора. Слово «шульверк», понятное без перевода педагогам всего мира, было создано самим К. Орфом и обозначает обучение в действии. Главный принцип этой педагогики - «учимся, делая и творя», – позволяет детям исполнять и создавать музыку вместе, познавать её в реальном, живом действии, в процессе музицирования, а не наукообразного теоретизирования. В учебном пособии «Шульверк» К. Орф детально излагает свою методику, которая стимулирует детское коллективное элементарное музицирование.

Музыкальная импровизация детей является основным методом музыкального воспитания в «Шульверке». Двигательные, инструментальные, интонационно-речевые импровизации, умело направляемые педагогом и им организуемые, позволяют практически решить один из вечных вопросов музыкальной педагогики – обучение через творчество. Воспитать личность ребенка, воспитать человечность в маленьком развивающемся человеке! К. Орф разделяет эти соображения, поддерживает и говорит, что неважно кем станет в будущем ребёнок и какую профессию выберет: музыканта, врача или ученого. Задача педагогов – воспитать в нем творческое начало, творческое мышление, помочь ему творить⁹⁶.

⁹⁵ Леонтьева, О. Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334с.

⁹⁶ Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.

Убедительным представляется в названной концепции убеждение, что музыкальное воспитание рассматривается как важная часть общего воспитания, которая не просто даёт сумму навыков и знаний о музыке, но готовит жить и действовать в этом мире. К. Орф считает наиболее сильным средством воздействия на ребенка творческие музыкально-театрализованные игры, в которых объединяются пение, речь, жест, танец, игра на музыкальных инструментах. Он создал музыкальные инструменты, красиво звучащие, но простые, удобные для игры: ударные, духовые, струнные. Кроме этого, используются хлопки, притопы, удары. Создавая «Шульверк», К. Орф задумывал изобрести «игру в музыку», музыкальную игру, импровизацию, которая могла бы подготовить детей к дальнейшему музыкальному обучению и дать толчок к творческому мышлению на годы вперед. В основу своей педагогической концепции К. Орф положил этнографические формы музицирования: там он нашёл естественно-биологические подтверждения своих идей. К. Орф считал элементарную музыку доступной к переживанию в детском возрасте и соответствующей психике ребёнка. Более того, он считал, что элементарное музицирование есть акт элементарного самовыражения, к которому человек приспособлен самой природой. Самую суть фундаментальной идеи К. Орфа составляет убеждение, что между детством народов и детством индивидуума наблюдается родство. Он исходит из того, что не существует нового, современного ребёнка, и верит во вневременную суть детства, некоторые типические черты которого присущи каждому индивиду.

Проводимые К. Орфом параллели были прямыми, но не упрощенно прямолинейными. Детство народов – это детство человечества, инструменты, с которыми музицируют примитивные народы, могут быть в наше время детскими инструментами. Формы самовыражения этих народов в музыке – коллек-

тивное импровизационное музицирование с элементами игры и театрализации – должны быть понятны и интересны детям. Магическое священнодействие нецивилизованных народов со звуками и ритмами, детская звуковая ритмическая игра, переходящая в пение и танец, – всё это немногочисленное в историческом опыте человеческого рода, так или иначе, записано в его генетическом коде, запрограммированном в структуре его сознания, в механизме его эмоциональной жизни. Восстановление последовательности исторического опыта на генетическом уровне способствует восстановлению естественного развития ребёнка. Восстанавливая, таким образом, логическую цепочку развития, мы помогаем ребёнку прожить заново этап, в котором произошла «ошибка», чтобы её исправить. В этом философском понимании проблемы заложен смысл коррекционной работы. Данное положение соответствует нашей позиции в коррекционной работе с детским аутизмом.

К. Орф в «Шульверке» как бы обращается к тем временам, когда музыка существовала в единстве со словом и движением. Это попытка возвратиться к гармоническому синтезу речи и движения, к важнейшим праосновам музыки, к её коренным истокам. Но К. Орфа интересовала не историческая реставрация давно забытого прошлого, а новые подходы к музыкальному воспитанию, которые бы учитывали интересы, возможности и потребности детей. Отчаянная попытка вернуть искусство к истокам – цель творческих усилий К. Орфа. В поисках затерянных «истоков» искусство К. Орфа приближается к художественному идеалу современности⁹⁷.

В качестве необходимой музыкально-поэтической основы российской версии Шульверка в работе рассматривается детский музыкально-поэтический фольклор, обладающий много-

⁹⁷ Леонтьева, О. Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
160

образом, высокими художественными достоинствами и духовной ценностью. Особенности жанров российского детского фольклора характеризуют интонационная простота, ритмо-мелодическая и структурная оstinатность, одноголосие или гетерофония, неразрывная связь с речью, движением и игрой. Это образует органичный и естественный фундамент, который использовал К. Орф для своего Шульверка. Представим для большей наглядности схему музыкально-педагогической концепции К. Орфа (рис.2).

Современное педагогическое прочтение системы музыкального воспитания Карла Орфа позволяет увидеть в ней глубокие корни, а также возможность сочетать её лучшие идеи с другими педагогическими концепциями, в частности в инклюзивном образовании. Особо отмечаются работы, посвящённые комбинированию принципов К. Орфа и З. Кодай, З. Кодай и Жак-Далькроза, К. Орфа и Ш. Сузуки, К. Орфа и М. Монтессори. Принципы орфовской педагогики ассимилировали многие страны, в их число входят не только европейские страны, США и Канада, но и страны Южной Америки, Япония, Китай, Тайланд.

Обращение К. Орфа к корням мировой музыкальной культуры, поиск единого основания далёких друг от друга культур на фундаменте элементарной музыки являются той основой, которая обеспечивает универсальность концепции. Необходимость соблюдать лишь самые общие принципы элементарного музицирования, которые фактически являются внутренним свойством (импровизационность, креативность, обучение в действии), обуславливают гибкость концепции при адаптации к конкретным национальным условиям.

Таким образом, музыкально-педагогическую концепцию К. Орфа и её основные положения мы определяем как дидактическую основу нашего исследования.

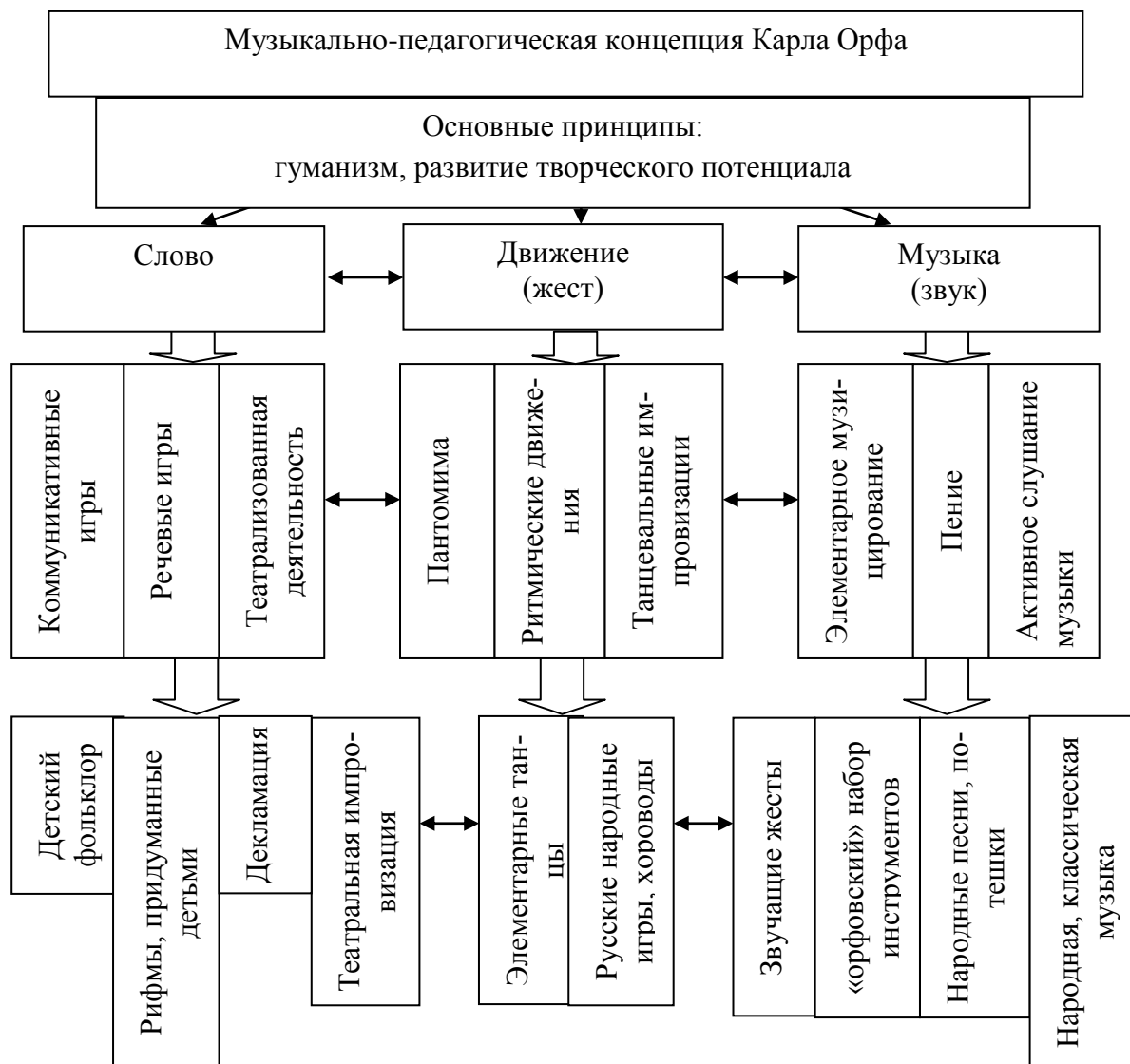


Рис. 2. Музыкально-педагогическая концепция К.Орфа

3.2. Педагогические закономерности и принципы арт-педагогики

Обозначенные выше методологические подходы определили основные закономерности и принципы арт-педагогики.

Педагогические закономерности, обеспечивающие коррекционную работу с детьми с расстройствами аутичного спектра следующие.

1. Арт-терапевтические практики влияют на гармоничное и целостное развитие, адаптацию и социализацию дошкольников при условии отказа педагогов от авторитарного стиля управления, ориентации педагогики на творческие формы воспитания, лишённые стереотипов и репродуктивных методов.

2. Ведущим ориентиром арт-педагогики является свободное развитие гармоничной личности ребёнка, а не знания, умения и навыки, приобретаемые в поле информационного обеспечения. Здесь уместно говорить об иных знаниях и умениях в области искусства, нуждающихся в эмоциональной, творческой атмосфере, которая способствует переживанию и «проживанию» творческого процесса.

3. Успех творческой деятельности детей зависит от соответствия информации (музыкальный, речевой, двигательный материал) и формы её восприятия, адекватной возрастным особенностям детей.

4. Эмоционально-двигательное самовыражение в процессе активного взаимодействия с музыкой, а не пассивное слушание, опирается на естественную потребность дошкольников и является адекватным и эффективным средством арт-терапевтических практик.

5. Синкретическая деятельность (словотворчество, театрализация, пение, игра на музыкальных инструментах, хореография) в процессе музицирования влияет на развитие способности к творчеству, творческого самовыражения, на создание творческого продукта.

6. Успех коррекционной работы напрямую зависит от творческого саморазвития педагога и приобретения компетентности в области арт-педагогики.

Понимание сущности и смысла арт-педагогики мы видим не в обучении игре на музыкальных инструментах и получении музыкальных знаний, а создании условий для общения с музы-

кой, творческих проявлений и эмоционально-психическом развитии ребёнка. Арт-педагогику, ориентированную на новое общение педагога и ребёнка, мы называем педагогикой креативной, творческой, игровой, многовариантной, личностно ориентированной, здоровьесберегающей, духовной, педагогикой многообразия. По словам Аннедоры Пренглер, «Педагогика многообразия» исходит из «неопределимости человека», вследствие чего она не может диагностировать ни то, кем он является, ни то, кем он должен стать. Если нужно охарактеризовать личность, то только в её динамическом развитии и в контексте окружающей среды. Пренглер указывает на богатый опыт реформ педагогики, дидактические возможности которой в следующем:

- *внимание к свободе и достоинству ребёнка* и исходящее из этого партнёрское отношение друг с другом (по Руссо);

- *развитие целостности* обучения и учения, исходя из ведущей идеи Я.Коменского – «всех людей основательно обучать во всём»;

- *индивидуализация и дифференциация* постановки заданий в смысле педагогических взглядов педагогики, исходящей из ребёнка;

- *интеграция музыки, танца, речи и игры* в смысле элементарного музыкального и двигательного воспитания (по Орфу);

- *работа со всеми чувствами.*

Интерес к «творческой, игровой педагогике многообразия» свидетельствует об изменении философии и ценностей. К сожалению, эта задача в современной педагогике, в частности, в дошкольной педагогике, разработана слабо. Анализируя современные концепции в области развития личности, творческое сотрудничество, партнёрство на основе демократических ценностей и свободы мы можем считать наиболее приемлемым для

взаимодействия субъектов. Несомненно, переосмысление традиционного воспитания, находящегося в рамках авторитарной педагогики, подчёркивает значимость обозначенной проблемы, так как в условиях быстрой смены ценностей жизни арт-педагогика является едва ли не самым действенным фактором развития личности на основе гуманистических ценностей.

Рассмотрим основные принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ:

- принцип единства диагностики и коррекции – определение методов коррекции с учётом диагностических данных;
- безусловное принятие ребёнка со всеми его индивидуальными чертами характера и особенностями личности;
- принцип системности, последовательности, подаче материала- опора на разные уровни организации психических процессов;
- создание комфортных условий для развития личности ребёнка.

Реализация этих принципов осуществляется в дифференцированном подходе, то есть в адекватной системе педагогических требований, соответствующих возможностям ребёнка⁹⁸.

Основываясь на идеи педагогической концепции К. Орфа и креативной педагогики, мы определили основные **принципы** арт-педагогики как средства коррекции детского аутизма. Руководящими, методологическими положениями, благодаря которым любой образовательный процесс приобретает необходимые единство и целостность, в педагогической теории считаются принципы, выражающие основные требования к целям, задачам, содержанию и методам организации дея-

⁹⁸ Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для П863 студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. ISBN 5-7695-0555-9

тельности. Разрабатывая принципы, мы исходили из следующей педагогической закономерности: музыкально-творческое воспитание должно обеспечить субъект-субъектный характер воспитательного процесса. К их числу мы относим следующие.

– *Изменение роли педагога на основе игрового общения с детьми.*

Предполагается замена привычной ролевой ситуации педагога в качестве авторитетного наставника детей. Педагог выступает как участник игры, занимая позицию играющего партнёра. Атмосфера равных прав для всех участников культивируется на занятиях, становится своеобразным правилом, условием организации. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении. Психологический эффект такого равноправия заключается в отсутствии разделения участников на зрителей и артистов, следовательно в отсутствии оценки своих действий. Погружение в стихию игры приносит ребёнку удовольствие. В результате достигается ситуация успеха, свободы и раскованности для естественного самовыражения детей. Реализация этого принципа обеспечивает индивидуальный подход и ценностное отношение к ребёнку, культивирование его неповторимой индивидуальности, необходимости признания его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития.

– *Принцип сотворчества.*

Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный принцип предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом в процессе арт-

терапевтических практик. Совместная деятельность в условиях арт-педагогике – создание определённого микроклимата в творческой группе. Поисковый характер продуцирует взаимодействие, не имеющее однозначного решения в исследовании проблемы. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главным в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении. Психологический эффект такого равноправия заключается в отсутствии разделения участников на зрителей и артистов, следовательно, в отсутствии оценки своих действий. Погружение в стихию игры приносит ребёнку удовольствие. В результате достигается ситуация успеха, свободы и раскованности для естественного самовыражения детей. Таким образом, на основе принципа сотворчества может быть построен коррекционно-воспитательный процесс, который будет способствовать коррекции детского аутизма. Реализуя данный принцип, мы должны помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей.

– *Принцип синкретизма.*

Исследовательская мысль справедливо рассматривает синкретизм как соединение таких равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, как речь, движение и музыка. В условиях арт-педагогике именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных и психолого-физиологических особенностей, расширяет сферу самовыражения личности ребенка. Кроме того, эта деятельность в силу своей синкретичности, способствует оптимальному развитию личностных качеств ребёнка. Развиваются образ-

ное мышление, продуктивное воображение, соучастие, принятие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и др. Сказанное означает, что именно синкретическая деятельность в исследуемых условиях является источником реализации одной из ключевых установок инклюзивного образования, разностороннего творческого развития личности⁹⁹.

– *Принцип активного музицирования.*

Целью музицирования является развитие творческих способностей детей и их обучение в действии. Задача и смысл музицирования состоит в том, чтобы в процессе творческой игры дети активно общались с музыкой. Между музицированием и движением существует неразрывная связь. Общение с музыкой в виде интеллектуальной информации бессмысленно. У ребёнка активно развита потребность в эмоционально-двигательном самовыражении, которая может быть удовлетворена на основе импровизационного подхода в процессе творческого музицирования как процессе общения с музыкой. Процесс построен по принципам игровых методик, существующих в мировой практике. Формы и содержание его естественным образом соответствуют природе детей дошкольного возраста. Импровизационное общение реализуется в разнообразных формах, сочетающих музыку, речь и движение. Активное музицирование даёт возможность каждому участнику процесса общаться, прежде всего, с самим собой, найти свой способ самовыражения. Отличительной чертой музицирования является отсутствие функции публики. Продуцирование спонтанных, творческих идей для импровизационного общения друг с другом составляет смысл активного музицирования.

⁹⁹ Русанова, В. С. Художественно – эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни / В. С. Русанова. – Челябинск, 2001. – 234с.

– *Принцип обучения в действии.*

Современное понимание проблемы коррекции детского аутизма предполагает вовлечение детей в процессе общения с музыкой на основе деятельности. Исследовательская мысль справедливо доказывает, что движение первично. Движение – основной фактор адаптации, оно появляется в раннем возрасте, когда происходит освоение действительности. Данный принцип позволяет ребенку вместе с педагогом участвовать в процессе активных творческих действий. Связь музыки с движением и речью – одно из положений детского музыкального творчества. Реализация данного принципа исходит из следующего положения: музыка не должна быть сама по себе, каждый должен принимать участие в процессе для создания музыки. Музыка опирается на речевой и двигательно-пластический опыт жизни. Связь эта обусловлена биологической природой человека. Игровое взаимодействие всех участников даёт возможность детям учиться у педагога, друг у друга. Это позволяет ребенку вместе с педагогом участвовать в процессе активных творческих действий. Таким образом, на основе данного принципа происходит развитие слухо-моторных, зрительно-пространственных координаций, музыкального слуха, общих движений и эмоциональной сферы ребёнка.

– *Принцип импровизационности.*

Данный принцип обеспечивает формирование импровизационного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых, двигательных упражнениях и делать это спонтанно; создаёт предпосылки для речевых и пластических импровизаций. Импровизация всегда связана с риском, именно поэтому реализация данного принципа ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости мышления, поиску собственных, спонтанных решений, нахождению многовариативных идей для решения

проблемы. Вариативность и импровизационность предполагают отношение детей к звуку, слову, жесту, движению как к игровому материалу, которое создаёт фундамент для творчества. Важно отметить, что данный принцип отличается простотой и доступностью в процессе арт-терапевтических практик и основывается на эмпирическом опыте детей.

– *Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка.*

Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Прочухаева, М. М. На пути от интеграции к инклюзии / М. М. Прочухаева, М. Б. Бородин // «Инклюзивный детский сад». М.: Изд-во «Проблемы науки», 2009, – С. 12.

– *Позиция лидера.*

Данное положение обеспечивает каждому ребёнку право на признание его в обществе как личности, уважительного и доброжелательного отношения. Роль ведущего – солиста – лидера, предлагающего для всех свой вариант двигательной, речевой, интонационной, музыкально-игровой модели, передаётся друг другу. Действия ведущего не обсуждаются и не оцениваются, любые его индивидуально-творческие проявления принимаются и апробируются всеми играющими. Каждый становится носителем собственного опыта и игровых идей, что позволяет ощутить своё участие в коллективно-творческом деле, почувствовать собственную значимость. Лидерство выражается в обретении ребёнком своего образа, творческого начала, независимости индивидуальности от коллективного сознания. Это позволяет заложить механизм самореализации, саморазвития, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного индивидуума, диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой.

Таким образом, разработка новых форм общения с ребёнком в условиях психологической защищённости, сотрудничества и взаимодействия педагога и ребенка, создание ситуации успеха в процессе арт-терапевтических практик являются эффективными средствами коррекции детского аутизма. Успешность коррекционной работы зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему творческой деятельности и насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными целям и задачам.

Таким образом, разработка педагогических принципов арт-педагогики, выступающей средством коррекции детского аутизма является важным условием коррекционной работы. В результате чего происходит развитие способности к самовы-

ражению, развитие мотивационной сферы личности ребёнка, возможности самореализации и формирования творческого мышления ребёнка. Личностное развитие осуществляется в условиях психологической защищённости, сотрудничества и взаимодействия педагога и ребенка. Перечисленные принципы можно принять как исходные в изучении рассматриваемого вопроса, так как они отражают сущность педагогической диагностики детского творчества.

Резюмируя сказанное, заметим, что главной целью арт-педагогики должно стать стремление педагога разглядеть природный творческий дар в ребёнке, создать условия для психологического равновесия, спонтанных импровизационных проявлений посредством музыки, слова и движения. Реализуя данные принципы, педагог должен иметь понятие о деонтологии. Деонтология – это наука о долге, морали, обязанности и профессиональной этике. В креативной акмеологии деонтологию можно трактовать как совокупность *принципов поведения педагога*, а именно:

- быть духовно богатой личностью;
- быть творческой индивидуальностью;
- обладать профессиональной компетентностью, личным авторитетом и имиджем;
- владеть всем арсеналом традиционной и инновационной психолого-педагогической и специальной технологией;
- быть творческим специалистом, эмпатийным и обязательным в общении с воспитанниками;
- быть способным к глубокому анализу и самоанализу, рефлексии и идентификации в процессе самоактуализации;
- быть открытым к новому, инициативным и проницательным;

– соблюдать этические нормы взаимоотношений при реализации конфиденциального принципа, создавая атмосферу доверия;

– осознавать глубокий смысл профессиональной жизнедеятельности.

Анализируя вышеизложенный материал, подчеркнём, что миссия педагогов, с которыми ребёнок взаимодействует в детском саду, поистине велика. Именно педагоги являются непосредственными творцами человеческих душ, вольно или невольно воспроизводя в субъектах образовательного процесса тот или иной тип позиции человека в мире.

3.3. Арт-терапевтические методы коррекции детского аутизма

Известно, что любой метод представляет собой построение деятельности и ее видов в такой последовательности и такими средствами, которые непременно приводят к достижению намеченной цели. Эта цель осознается предварительно, ибо метод применяется только, как известно, в случае целеполагающей деятельности человека. Метод обучения в дидактическом смысле представляет собой обобщенное понятие, отражающее общую схему и направленность деятельности обучения, а приём – это реальное воплощение метода, его конкретное проявление в операциях. Как и в коррекционной педагогике, так и в музыкально-творческом воспитании детей широко используются методы. Они классифицируются по источнику передачи и получения знаний (наглядные, словесные и практические), по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, игровые), по дидак-

тическим целям (методы, способствующие усвоению, закреплению и совершенствованию знаний). Однако следует отметить, что общедидактические методы имеют свою специфику, обусловленную особенностями творческой деятельности. При этом процесс образно-художественного переживания музыки выступает в качестве важнейшей характеристики целевой функции общедидактических методов, оказывая влияние на конкретизацию их формулировок: наглядно-слуховой, наглядно-зрительный, художественно-практический, музыкально-игровой.

В коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутичного спектра используют различные методы от медикаментозных до психологических и арт-педагогических. В логике нашего исследования рассмотрим наиболее приемлемые методы для коррекции детского аутизма, которые вызывают наш научный интерес.

– *Холдинг-терапия.*

Метод разработан доктором M. Weich (1983) как психотерапевтическая техника, холдинг (от английского hold - держать). Смысл данной терапии заключается в том, что мать должна взять своего ребенка на руки и крепко прижать его к себе. Пока ребёнок сидит у мамы на коленях, мать смотрит ему в глаза, не ослабляя объятий. Не смотря на сопротивление ребёнка, плач, резкие движения, мать говорит ребёнку о своих чувствах и своей любви. На руках может держать ребёнка, как мать, так и отец. Задача родителей во время холдинга состоит в том, чтобы удержать ребенка не столько физически, сколько эмоционально. Во время холдинг-терапии действия ребёнка могут носить агрессивный характер, он пытается вырваться из объятий разными способами. Действия родителей состоят в том, чтобы успокоить ребёнка, говорить ему, как он дорог для

всех, что его все любят и хотят помочь ему. Именно поэтому его не отпускают из объятий, потому что сильно любят его.

После сеанса холдинга самочувствие ребёнка значительно улучшается. Он начинает контактировать с родителями, появляется прямой взгляд в глаза. Ребенок может рассматривать лицо родителя, с которым всё это время был вместе так, как будто видит его впервые.

Метод холдинг-терапии эффективен при ежедневном использовании. Важным и необходимым условием для проведения сеансов является хорошее физическое здоровье родителей и ребенка. Длительность занятий с аутичным ребенком от полутора часов в день. Очень важно, чтобы первый сеанс имел положительный результат, и ребенок полностью расслабился. С каждым сеансом холдинг-терапии сопротивление ребёнка становится менее выраженным, оставляя возможность для установления позитивного эмоционального взаимодействия. В процессе холдинг-терапии отмечаются новообразования в развитии, прежде всего, устанавливается эмоциональный контакт с близкими людьми. Ребенок становится активным, его интересует окружающий мир, события, люди. Он органично идет на тактильный контакт (дает себя обнять, поддержать на руках), активно взаимодействует с родителями. Речевое развитие прогрессирует. Уменьшаются проявления агрессии, ребенок становится более спокойным и контактным. Некоторые дети начинают интересоваться книгами, музыкальными инструментами, красками и др.¹⁰¹

¹⁰¹ Либлинг, М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология, – 1996. – №3. – С. 56-66.

– *Групповая терапия.*

Групповая терапия основана на методике доктора Kitahara (цит. по E. Newson, 1992), которая применялась ею в частной школе города Токио, а затем в Бостоне (школа Higashi), где аутичные дети обучаются вместе с нормально развитыми детьми в условиях интегрированного обучения. Основной идеей школы является соответствие групповой норме и имитация выработанной модели поведения. Главным принципом школы является формирование у ребенка «ритма жизни» путём слияния с групповыми процессами.

Философская концепция о целостности интеллекта, тела и души связана с принципами японской педагогики, которая основана на групповом обучении. Причём коллективное воспитание культивируется в большей степени, чем индивидуальное.

Цели групповой терапии в том, что ребёнка коллектив или группа принимает как себе подобного. Неустойчивая детская эмоциональная сфера, которая находится в ритмически организованном жизненном пространстве группы, становится гармоничной и выносливой. Использование метода подражания, повторения различного рода шаблонов стабилизирует психику и интеллектуальное развитие ребёнка. Большое значение имеют физические упражнения, формирование навыков самообслуживания.

Практика групповой терапии противоречит традиционным принципам обучения аутичных детей, которые направлены на индивидуализацию обучения. В групповой терапии при отсутствии речи у ребенка его не учат жестовой речи. Дидактика обучения вытекает из того, что ребёнок должен повторять звуки, которые дети вместе декламируют или поют. Ребенок должен сидеть тихо и слушать словесные объяснения, даже если он ничего не понимает.

– ***Метод выбора.***

А. S. Kaufman (1950), предлагает метод выбора, который не придерживается никаких теорий возникновения аутизма. Его точка зрения в том, что коммуникативные и когнитивные затруднения могут быть биологически обусловлены. Он предполагает, что мозг ребенка обладает способностью восстанавливать свои функции до нормального состояния при создании оптимальных условий.

Идея метода выбора заключается в изменении отношения родителей и педагогов к ребёнку. От выбора, который сделают родители или педагоги будет зависеть судьба ребёнка. Родители выбирают между состоянием счастья и горя. Грустить и разочаровываться от того, что у них проблемный ребенок. Или радоваться и принимать своего ребенка таким, каков он есть, и находить в этом счастье бытия. Если родители отбрасывают все негативные эмоции по поводу нарушений, имеющих у ребенка, они скорее отмечают продвижение ребенка вперед.

– ***Музыкальная коммуникативная терапия.***

Целью программы является предоставление аутичному ребенку определенных комфортных условий, в которых он способен выходить на контакт с людьми. Обмен информацией осуществляется в понятиях языка телодвижений, вокала, контакта глаз и зрительного сосредоточения на предмете, размещенного между взрослым и ребенком (воздушный шарик, газовый платок, ленточка, подушка и т.д.).

Цель данного вида терапии заключается в создании отношений между ребенком и тем значимым для него человеком, с которым он проводит свое время. Воздействия музыки и других видов искусства позволяют формировать навыки общения, которое более всего на данный момент необходимо ребенку. Музыка становится помощником, так как она более певучая, чем разговорный язык, особенно, если она сочетается с движе-

ниями. Под музыку можно выразить вербальное или жестовое обращение, она выражает печальное или радостное настроение. Под музыку можно использовать звукоподражания животным, голосовые или дыхательные звуки. Музыкальная коммуникативная терапия является эффективным методом в коррекции детского аутизма. Посещая групповые коммуникативные занятия с использованием музыки, многие дети обучаются успешнее в массовых школах. Для менее способных детей формирование коммуникации также позволит достигнуть больших успехов в обучении и социализации.

– *Игровая терапия.*

По мнению А. С. Спиваковской игра является одним из эффективных средств коррекции аутистического поведения у детей¹⁰². Недирективная игровая терапия разработана одной из самых популярных исследовательниц этого направления В. Акслайн (1947). В этом виде игротерапии главным является предоставление ребенку полной самостоятельности в игре, в ходе которой он сам преодолевает свои трудности, изживает конфликты.

Главная задача педагога – создать доверительные и дружеские отношения с ребенком. Чтобы актуализировать стремление к независимости и чувство собственного достоинства (Я-концепция), поступки ребенка должны получать одобрение. При создании комфортных условий ребёнок начинает осознавать значимость своей независимости и ответственности за свое поведение. При такой ситуации ребёнок правильно оценивает и корректирует свои поступки. Игротерапия должна помочь ребенку увидеть, осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, свои трудности и успехи. В ходе недирективной игровой терапии педагог реализует следующие принципы.

¹⁰² Спиваковская, А. С. Нарушения игровой деятельности / А. С. Спиваковская. – М.: МГУ, 1980

– *Принцип принятия ребенка.* Ценность данного принципа в том, чтобы ребёнок понял, что его принимают полностью таким, каков он есть. При этом общение педагога с ребёнком теплое, дружеское, не подавляющее личность. Ребёнок чувствует при этом психологическую защищенность. Педагог в общении с ребёнком занимает нейтральную позицию, терпелив, не проявляет недовольства или несогласия. Часто педагог обходится без похвалы, которая также ограничивает свободу ребенка.

Педагог не должен руководить процессом игры и привлекать ребёнка в игру. Действия ребенка должны соответствовать его желаниям.

– *Установление дозволенности.* Реализация данного принципа позволяет ребенку выражать свои чувства и переживания. Ребёнок самостоятельно выбирает тактику поведения и выражает это в вербальной, жестовой или действенной форме. Педагог следует за ребёнком и чаще находится вне игры.

– *Принцип отражения чувств.* Сущность данного принципа заключается в отказе от интерпретации высказываний и действий ребенка. Педагог принимает правила игры и использует те же символы, которые использует ребенок. В игре ребёнок разыгрывает свои напряжения, агрессию, неуверенность, страхи через образы, созданные им самим. Проигрывая эти чувства, он переводит их во внешнее состояние, «вытаскивая» их на поверхность из самого себя.

Вторым методом игротерапии является метод «активной игровой терапии» (activ therapy), являющейся вариантом директивного подхода, предложенным Ж. Соломоном (1948). Педагог мотивирует интерес у ребёнка к игре, предлагая: «давай представим, что...» или «давай поиграем, как будто...». Через игрушки и игровые ситуации, порой представляя кукол злыми, агрессивными дети дублируют стереотип своего поведения. Педагог обсуждает с ребенком его чувства, эмоции, его дейст-

вия с игрушками. Например, если кукла поссорилась с друзьями, педагог должен выяснить у ребенка о причинах ссоры. Следует обсудить с ребёнком варианты поведения куклы, последствия каждого случая.

В ходе терапии ребенок проживает игровую ситуацию, которая соответствует реальной, вызывая негативное состояние. Однако в игре ребенок чувствует безопасность, находясь рядом с педагогом. Директивная терапия оказывает эффективное воздействие на детей с повышенной агрессивностью, тревожностью, с расстройствами аутичного спектра.

– ***Образно-игровое моделирование.***

Наблюдения показывают, что арт-терапевтические практики осуществляются в игровой форме. Педагог использует особый *метод образно-игрового моделирования*. Смысл состоит в том, чтобы выраженные в словах суждения перевести в чувственные образы. Средством для самовыражения служит творческое моделирование. Примеры, возникшие как репродукции творческого процесса, можно назвать «моделями», что смягчает присущую образцу законченность, застывшую в нем форму. Модель может пониматься как набросок, как предмет, как образец произведения, а также как уменьшенное воспроизведение предмета для изучения опытов с ним. Ханс Шойерль в своей книге «Учеба по образцам» говорит о модели не как о простом наброске, а непреложной норме. Он оставляет возможность свободы действий. Что касается самого понятия «моделирование», то оно, по мнению Н. Г. Салминой, является структурным компонентом специфического типа деятельности – «знаково-символической». За счёт оперирования знаково-символическими средствами получается объективно новая информация¹⁰³.

¹⁰³ Русанова, В. С. Художественно–эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни / В. С. Русанова. – Челябинск, 2001. – 234 с.

В процессе элементарного музицирования мы обращаемся к моделированию элементов музыки, движения и речи. Освоение нотной грамоты – важная форма работы в музыкальном воспитании детей, но не на первоначальной ступени. Донотная запись музыки, как простейшая элементарная форма фиксации музыки, существует испокон веков. Она соответствует самой импровизационной природе творческого музицирования. Звуки прежде, чем символы – таково общее правило. Мысль о том, что всевозможные линии и точки могут обозначать звуки, должна еще родиться в сознании ребенка. Он её может «открыть» сам в процессе музицирования, игры со звуком, инструментами, их тембрами. В донотном периоде эффективно применяется метод моделирования элементов музыкального языка для облегчения восприятия и осознания детьми закономерностей строения музыкальной речи. Данный вид записи музыки в наибольшей степени предполагает множественность толкований символа при его прочтении и интерпретации.

Более сложная ступень – моделирование на листе и в пространстве синтаксических единиц музыкального языка, а затем и их взаимодействия, из которого складывается композиция. Главная цель работы с графической записью заключается не столько в озвучивании её, сколько в побуждении детей к придумыванию символов. Задача педагога состоит в том, чтобы подтолкнуть фантазию детей к созданию собственной партитуры, а затем озвучить её. Моделирование облегчает процесс усвоения детьми музыкального языка. Моделироваться могут темп, метр и размер, ритм, высота звука, динамика, партитура, форма, пространство, время. Моделирование может быть речевым, двигательным, графическим.

– *речевое моделирование* - это виды декламаций, звукоподражаний с использованием изменения силы голоса, высотности, интонаций, связанных с настроением, характером.

– *двигательное моделирование* - изменение скорости движения тела. Чтобы лучше ощутить ритмические отношения, детям совершенно необходимо «пропустить» их через своё тело, используя звучащие жесты.

– *графическое моделирование* - использование рисунков, карточек или записи. Для графического изображения ритма можно использовать пиктограммы.

Графическое письмо является одним из эффективных побудительных способов к сочинению и записи звуков. Оно развивает символическое мышление, творческую фантазию и слуховое воображение у детей. Графическое, цветное моделирование музыки отвечает специфике музыки как вида искусства и свойственно восприятию детей с особенностями развития. Выбор цвета, общая графическая композиция осуществляется соответственно характеру музыкального образа, эмоциональным переживаниям. Особенно показательными моментами являются особое положение линий, отражающих регистр, направление мелодического движения, динамики, ритмической пульсации.

Праслова Г. А. предлагает наряду с общедидактическими методами в методике музыкального образования детей использовать методы, обусловленные эстетической сущностью и интонационной природой музыкального искусства¹⁰⁴.

– *Метод моделирования художественно-творческого процесса* нацелен на повышение активного деятельного освоения произведений искусства, на развитие способности ребёнка индивидуально интерпретировать процесс создания музыкального произведения - от рождения замысла до момента его воплощения. Реализация данного метода в области музыкального воспитания способствует индивидуализации восприятия и ин-

¹⁰⁴ Праслова, Г. А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших педагогических заведений / Г. А. Праслова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 384 с.

терпретации музыкального материала, осуществления деятельности, опирающейся на фантазию, интуицию, воображение.

– **Метод моделирования элементов музыкального языка** – различные виды моделирования ритмических, звуковысотных отношений, динамики, темпа, музыкальной формы, используемые в процессе реализации метода, облегчают восприятие и осознание детьми выразительных средств музыки.

– **Метод пластического интонирования** направлен на передачу интонаций музыки в пластике движений. Эффективный приём данного метода – «свободное дирижирование» в процессе восприятия музыки.

– **Метод активизации творческих проявлений ребёнка.** В основе метода импровизационно-творческая игра, сочетающая музыку, речь и движение. Метод активизации творческих проявлений подразумевает направляемое педагогом детское музыкальное творчество в игру в самых разнообразных формах. Творческое обучение оказывает воздействие на процесс усвоения понятий, приобретение умений и навыков. Этот метод – принцип развития детей.

Выбор методов определяют задачи коррекционной работы, проявление интереса детей к музыкальной деятельности, степень активности, необходимость индивидуального дифференцированного подхода, учёт возрастных и психолого-физиологических особенностей детей. Таким образом, методы арт-педагогике дополняют друг друга. Коррекционная работа предполагает вариативность их применения.

Метод Томатиса. Одним из актуальных и востребованных способов оказания коррекционной помощи детям с особенностями в развитии является метод Томатиса. Рассмотрению данного метода и возможностям реализации его в современной дошкольной организации посвящено данное исследование. Альфред Томатис, французский врач отоларинголог до-

казал, что процесс активного слушания, а не пассивного слушания влияет на жизненные процессы. Ребёнок с хорошим слухом может не воспринимать информацию, быть невнимательным и рассеянным. Знания о взаимодействии слухового восприятия и голоса стали основой метода Томатиса. Цель метода состоит в улучшении способности мозга принимать и обрабатывать информацию. Исследования Томатиса подтверждают, что внутреннее ухо и слуховые центры полушарий головного мозга способны регенерировать.

Альфреда Томатиса интересовал вопрос, какие изменения в эмбрионе происходят под влиянием звука? Томатис разработал систему, использующую звуки высокой фильтрации, подобно тем, которые ребёнок слышал в утробе матери. Слушая обработанный на аппаратуре голос матери, память ребёнка восстанавливает доречевую и речевую стадии своего развития, следовательно, повторно проживает стадии эмоционального, когнитивного созревания. Если в процесс развития на каком то этапе произошёл сбой, то при повторном проживании филогенеза и онтогенеза возможно исправить «ошибку». Используя голос матери в коррекционной работе с детьми необходимо обратиться к той речевой информации, которая соответствует возрастному периоду развития ребёнка. Народная педагогика веками создавала и накапливала жанры материнской поэзии, при помощи которой осуществлялась связь ребёнка с матерью и миром. Ладушки, потешки, пестушки, уговорушки, колыбельные, потягуношки, массажные игры впитывал младенец вместе с молоком матери. Подготовка материнства и отцовства, просвещение молодых родителей в области раннего развития может осуществляться на базе дошкольной организации. Знакомство с материнским фольклором, практические занятия с младенцем, обмен опытом воспитания могут стать основой

взаимодействия ДОО с семьями воспитанников и первым этапом коррекционной работы.

Эффект метода Томатиса достигается при слушании голоса матери, музыки Моцарта и григорианского пения. Специальная аппаратура «Электронное ухо» изменяет тембр, громкость и вибрации музыкальной палитры, воздействие которых осуществляется через наушники. Процесс сенсорной стимуляции осуществляется благодаря воздушной (через наружное ухо) и костной проводимости (вибрация верхней области черепа). Под воздействием музыки, через внутреннее ухо (улитку) происходит стимуляция головного мозга, анализ звуковых формул и их раскодирование.

А. Томатис использует способность высокочастотных звуков (обертонов) возбуждать мозг. В связи с этим А. Томатис обращается к музыке, как к целительному и врачующему средству. У многих возникает правомерный вопрос: Почему именно музыку Моцарта использует А. Томатис в своём методе коррекционной помощи? Томатис убежден, что музыка Моцарта обладает способностью гармонизации человеческой души. Феномен музыки Моцарта остается загадочным и необъяснимым. Вся медицина стремится к восстановлению энергетического баланса и гармонии в организме, чего достигает музыка Моцарта. В детском возрасте ребёнок, обладающий пророческим даром, написал множество музыкальных произведений, которые стали впоследствии шедеврами мировой музыкальной культуры. Вот почему музыка, написанная ребёнком так понятна детям.

Используя метод «Электронное ухо» Томатиса в условиях ДОО возможно решить проблемы детей, имеющих особенности развития. Звукотерапия направлена на коррекцию аутизма, синдрома Дауна, энуреза, гиперактивности, концентрации внимания, заикания, задержки речевого развития, синдрома

дефицита внимания, задержки моторного развития. Одним словом всё, что в последнее время вызывает пристальное внимание у педагогов и медиков.

С целью данного исследования необходимо рассмотреть особенности коррекционной работы с детьми с часто встречающимися проблемами (диагнозами). Особенности работы метода А. Томатиса с детьми-аутистами направлены на формирование взаимоотношений с окружающими и взаимодействие в социуме. У аутичных детей нарушения с сенсорной информацией и в этой связи организм выстраивает «барьер» от потока информации. Практика показывает, что у детей с аутичными расстройствами звуки окружающего пространства могут вызывать страх и чувство тревоги. Например, от немзыкальных (скрип, писк, шелест и т.д), а также громких музыкальных звуков часто дети начинают громко кричать и закрывать руками уши. Проблемы психомоторного развития детей решаются через вестибулярную функцию уха, которая ответственна за координацию движений, равновесие и ориентацию в пространстве.

Таким образом, использование метода коррекционной помощи А. Томатиса становится актуальным и востребованным. Современная дошкольная образовательная организация способна создать условия, необходимые для успешности и эффективности инклюзивного взаимодействия с семьями воспитанников.

Метод проектов. Для создания динамической системы теоретико-методического обеспечения музыкально-творческих практик ориентация педагога на обучение в действии. Это предполагает связь музыки, движения и речи (одно из положений детского музыкального творчества), где музыка не звучит «сама по себе», а каждый принимает участие в процессе для создания музыки. Возможно, поэтому необходимо решить проблему, как лучше организовать работу музыкального педа-

гога, чтобы осуществить взаимосвязь музыки, движения и речи, то есть найти наиболее рациональные и оптимальные формы и методы воспитания и обучения. При этом важным моментом является для педагога умение организовать процесс музыкально-творческой деятельности, в которой найдётся задание для детей, исходя из их особенностей. Интегрировать данный процесс для нормально развивающихся детей и детей с особенностями развития позволяет принцип выбора видов деятельности и художественных средств. Иными словами каждый ребёнок взаимодействует с музыкой доступным путём.

Очевидно, что в процессе музыкально-творческих практик с детьми использование только традиционных методов обучения неэффективно, необходимы современные образовательные технологии. Одной из технологий арт-педагогике, способствующей успешному процессу социализации, раскрытию природного дара является метод проекта. Метод проектов (проблем) становится актуальным, он связан с гуманистическими идеями в философии и образовании. Джон Дьюи, предлагая свой подход, искал способы приобретения знаний, сообразные природе детского познания. Учёный считал, что на успешность в обучении влияют активность ребенка, связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом. В нашем понимании ценность данного метода в возможности активного участия в коллективном творческом деле с программированием успешного результата деятельности. В свете коррекционной работы с детьми с особенностями в развитии, считаем актуальным обращение к методу проектной деятельности.

В логике изложения теоретических основ проектной деятельности рассмотрим понятийное поле исследуемого процесса. Словарь С. И. Ожегова даёт следующие значения слова проект: 1) разработанный план сооружения, устройство чего-нибудь; 2) предварительный текст какого-нибудь документа;

3) план, замысел; 4) «брошенный вперед»¹⁰⁵. Каждое из этих значений касается определенной стороны проектной деятельности. Проект – это мысленное предвосхищение, прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого акта или действия.

По мнению Е. С. Полат, метод проекта – это одна из лично ориентированных технологий, в основе, которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать творческое мышление¹⁰⁶.

В. Кильпатрик¹⁰⁷ определяет проект как деятельность, выполненную «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом. В. Кильпатрик выделил четыре типа проектов:

- воплощение мысли во внешнюю форму;
- получение эстетического наслаждения;
- решение задач, проблемы;
- получение новых данных, усиление степени познания, таланта.

Метод проектов органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с

¹⁰⁵ Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.

¹⁰⁶ Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квал. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.

¹⁰⁷ Килпатрик, В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Килпатрик. – Ленинград, Изд-во: Брокгауз и Барон, 1025. – 44 с.

другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. В этой связи выделяем ценностные характеристики проектного метода применительно к инклюзивному образованию в области организации арт-терапевтических практик с дошкольниками.

В своих исследованиях Н. В. Бутенко предлагает использовать в работе с детьми полихудожественные проекты. В данном виде проектной деятельности автор предполагает максимальную степень «включения» каждого ребёнка в познавательно-интегрированную, эстетическую и художественно-творческую деятельность. В процессе полихудожественной деятельности ребёнок получает возможность «творить» собственные знания, получать ранний социальный опыт, что выражается созданием продуктов детского творчества, представляющих «сплав» творческих идей в соответствии с законами гармонии и красоты¹⁰⁸.

Групповые творческие проекты оптимальны для организации арт-терапевтических практик с детьми-аутистами. Они планируются на комплексно-тематической основе, с учётом принципа интеграции. Интеграция в рамках арт-терапевтических практик с детьми предполагает:

- *интеграцию (синтез) видов искусств* (литература, поэзия, музыка, живопись, театр, хореография, архитектура и др.);
- *интеграцию образовательных областей* («Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие»);

¹⁰⁸ Н. В. Бутенко, Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н. В. Бутенко. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 57-58

– *интеграцию (синкретизм) видов детской художественно-творческой деятельности* (музицирование, пение, активное слушание музыки, игры со звуком, речевые коммуникативные игры, словотворчество, игры с палочками, пальчиковые игры, игры с ритмом, танцевальные миниатюры, элементарные танцы, двигательная импровизация, рисование, мозаика, лепка, вышивка, бисероплетение и т.д.);

– *интеграцию форм, методов, средств* художественно-творческого развития детей дошкольного возраста;

– *интеграцию качеств личности*, (социальная активность, инициативность, креативность, способность к импровизации, нестандартность, многовариантность, спонтанность, чувственность).

Групповые творческие проекты как форма организации арт-терапевтических практик с детьми дошкольного возраста – это групповая форма работы с речевым, песенным, двигательным, ритмическим, инструментальным и другим художественным материалом. В рамках проекта дети включаются в синкретическую музыкально-творческую деятельность. Естественное объединение разных видов детской деятельности отвечает природе ребёнка-дошкольника, способствует его самовыражению, гармоничному развитию, проявлению творческих способностей и позволяет формировать в сознании детей целостную картину мира.

В ходе групповой проектной деятельности каждый участник проекта может создать собственный творческий продукт. Следует заметить, что данный продукт не подлежит традиционной эстетической оценке, которую мы даём художественным произведениям профессионального искусства. Критерием эстетичности звуков, цвета, времени, пространства являются катарсис, мера, гармония и стремление к совершенству. Как отмечает Т. Э. Тютюнникова, качество творческого процесса всегда в чём-

то непредсказуемом. Импровизационное и спонтанное рождение идей составляет сущностную характеристику творчества. Если этого нет, то нет и самого творческого процесса¹⁰⁹.

Ценность группового творческого проекта заключается в том, что каждому ребёнку предоставляется возможность найти свой путь к творчеству в соответствии со своими возможностями, желаниями и сформированной художественно-творческой компетенцией.

В процессе организации арт-терапевтических практик с детьми дошкольного возраста главным становится формирование интегративного качества, которое включает в себя социальную активность, инициативность, способность к импровизации, нестандартность, многовариантность, спонтанность, чувственность. Данные характеристики проявляются в личном отношении к предмету деятельности, в разных её видах (игровой, коммуникативной, музыкально-художественной, театрализованной, танцевально-игровой, музицировании, словотворчестве, изотворчестве). В процессе организации арт-терапевтических практик обеспечивается проявление у детей желания самовыражения в разных видах творческой деятельности и активно формируется процесс социализации детей в процессе групповой проектной деятельности.

В результате творческого процесса каждый участник становится автором продукта своей творческой деятельности. Сформированные интегрированные личностные качества в процессе творческого проекта проявляются в роли ведущего, лидера, дирижёра, автора своего творческого состояния, своей модели или варианта исполнения. Проявление творческих ка-

¹⁰⁹ Тютюнникова, Т. Э. Под солнечным парусом или полёт в другое измерение: Учебно-методическое пособие для начального музыкального обучения / Т. Э. Тютюнникова. – СПб.: Издательство «Музыкальная палитра», 2008. – 68 с

честв личности в разных видах творческой деятельности, необходимы ребёнку для творческой самореализации, способности экспериментировать, импровизировать.

Таким образом, групповой творческий проект, в основе которого положен принцип интеграции искусств, предполагает изменение ценностей образовательной деятельности, культивирование личностного индивидуального опыта ребёнка, создание условий для адаптации и социализации аутичных детей в группе с «нормой», проявления творческих качеств личности в разных видах творческой деятельности.

Следовательно, результативность интегрированных арт-терапевтических практик с детьми дошкольного возраста в процессе проектной деятельности будет выражена в следующем:

- содержательный результат интеграции в становлении общекультурного уровня детей, целостного познания окружающего мира, познания себя;

- дидактический результат в овладении детьми различными способами усвоения интегрированных знаний об окружающем мире и о себе;

- воспитательный результат в осознании собственной значимости, желании творческого самовыражения, способности к взаимодействию с людьми, природой, миром.

Элементарное музицирование. Рассматривая методы арт-терапевтической работы с детьми необходимо обратиться к методу *«элементарного музицирования»*. Понимание сущности и смысла понятия связано с потребностью в эмоционально-двигательном самовыражении личности. Для музыкальной педагогики важно, что музицирование – это не восприятие (слушание) музыки, а деятельность, в процессе которой ребёнок при помощи музыки, движения и слова учится находить способы гармонизации своего внутреннего мира. Творческая деятельность нацелена в первую очередь на создание ситуации

успеха, которая способствует гармоничному развитию ребёнка и переживанию удовольствия, как счастья в рамках гуманистической педагогики. В процессе сотрудничества педагог ставит перед ребёнком духовные, нравственные, познавательные барьеры и помогает ему преодолевать их. Это есть путь утверждения успеха. Педагог ведёт ребёнка от успеха к успеху.

Таким образом, эффективность использования арт-терапевтических методов будет зависеть от ряда условий. Это условия психологической защищённости, сотрудничества и взаимодействия, ситуации успеха в процессе арт-терапевтических практик. Успешность коррекционной работы зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему творческой деятельности и насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными творческим целям и задачам.

3.4 Компоненты арт-терапевтических практик

В условиях коррекционной работы с аутичными детьми синкретическая деятельность является главным принципом арт-педагогики. В параграфе 3.2 мы рассматривали принцип синкретизма подробно. Сущность данного принципа заключается в соединении музыки, движения и слова. Выше мы обращали неоднократно внимание на синкретической творческой деятельности дошкольников, которая является самой гармоничной, естественной, целостной и адекватной возрасту дошкольника.

В нашем понимании деятельность детей в процессе арт-терапевтических практик должна быть построена по принципу синкретизма (объединение слова, музыки и движения). Исследуя проблему коррекции детского аутизма, нами были разра-

ботаны компоненты, составляющие основу арт-терапевтических практик. Рассмотрим подробно первый компонент, которым является ритм. Психологи заметили, что ритмическое чувство первично, изначально и элементарно, поэтому оно является основным свойством музыкальности. Чувство ритма формируется у детей в онтогенезе первым по отношению к другим компонентам музыкальности. Рассмотрим истоки возникновения данного компонента.

Ритм – неотъемлемая часть не только музыки, но и жизни вообще. Ритм рассматривается как один из основных элементов выразительности мелодии, выражающийся в закономерном чередовании звуков различной длительности. Чтобы лучше ощутить ритмические отношения, детям необходимо «пропустить» их через своё тело. Дети учатся анализировать жизненные процессы и находить взаимосвязь явлений природы с ритмическими образованиями. Все знания ребёнок получает из своей собственной природы, так как организм человека это природная система. Ритм живёт во всём: в смене времён года, в смене рождения и смерти, в чередовании добра и зла, белого и чёрного. Даже шаги человека, дыхание и удары сердца находятся в определённом ритме, который создала природа.

Ритмическое начало является проявлением жизненных процессов, находящихся в постоянном ритмическом движении. Ритм, как сама жизнь, постоянно течёт и изменяется, повторяется в определённом порядке и закономерности. Первичные формы реализации ритма можно наблюдать на стадии развития человеческого общества, находящегося в периоде «детства», в ритуальных танцах и пении первобытных людей. Ритм примитивных людей отличается спонтанным выражением в согласии с биологическим и природным ритмом. Ритм современного человека лишён непосредственности, естественности в силу того, что цивилизация «загоняет» человека в определённые запреты.

Ритм жизни и биологических процессов современного человека идёт не «в ногу» с природой, вследствие чего возникают психические и патологические изменения в здоровье. Патологические изменения биоритма имеют обратное воздействие на человека, разрушая гармонию, речь, координацию, коммуникацию. Каждый субъект является носителем своего собственного ритма, и мы говорим о различии в характерах, темпераментах, различных выражениях индивидуальности. Естественный ритм человека создаёт чувство свободы, пространства и силы. Ритм стимулирует и успокаивает, возбуждает и снижает восприимчивость к раздражителям. Яркий пример тому можно наблюдать в танце, где ритм создаёт атмосферу свободы и радости движения, позволяет уйти от забот и тревоги, помогает справиться с препятствием и дарит чувство успеха. Благоприятное влияние ритма люди наблюдали ещё в древности. Ритм воздействует на дыхание, кровообращение, эмоциональную сферу человека. О лечении музыкой во времена греческой цивилизации мы узнаём из сообщений об учениях и теориях Пифагора, Платона, Аристотеля. Пифагор считал музыку выражением порядка и гармонии космоса, способной создать гармонию и порядок в человеке. Пифагор рекомендовал музыку для лечения души и тела.

У первобытных людей музыка носила магический характер. С её помощью изгоняли или умирляли злых духов, управляли силами природы. Звуки, издаваемые шаманом в определённом темпе, ритме и динамике, заставляли стихийно двигаться, что послужило рождению ритуальных танцев и обрядов первичных людей. Пение и звуки (удары по предмету или в барабан), которые издавал шаман, были примитивные. Но темп, динамика и направление мелодии напрямую зависели от замысла: умирить или разгневать. У каждого человеческого рода были свои разнообразные формы и содержание магического

ритуала. Отличались они набором элементарных музыкальных инструментов, своеобразием вокального и двигательного материала. Эти формы претерпевали изменения и совершенствовались веками, превращаясь в музыку более цивилизованную.

Много веков прошло, чтобы человечество прожило период «детства», первобытно-общинный строй, чтобы шагнуть в следующий период развития. Никто не торопил процесс этого перехода. Цивилизация пришла постепенно, подчиняясь законам природы и естественному ритму космоса, в котором всё закономерно и гармонично. Почему же в современном обществе «всё несётся кувыркком»? Потому, что мы торопимся жить, не успеваем, а когда жизнь проходит, говорим: «А я ещё и не жил...» Проблема в том, что мы сами создаём такие условия жизни. И в этих условиях воспитываем своих детей. Торопим их: «Быстрее, вставай...», «Быстрее закрывай глаза и засыпай...». Торопим научить их читать в два года, писать и считать в четыре, говорить по-английски в пять. А зачем!? Когда бедному ребёнку играть, гулять, кататься на велосипеде, гонять мяч, играть в песке, качаться на качелях, гулять с собакой, бегать по лужам, собирать осенние листья, слушать музыку дождя, шёпот звёзд, шелест листвы, пение птиц, скрип снега...? Детство нужно прожить с грудным молоком, с «Ладушками» и «Сорокой-белобокой», потешками и колыбельными, зайчиками и мишками. Прожить так же по законам природы период детства, как прожило его человеческое общество. Нельзя переместить первобытного человека в этап современной цивилизации, посадить его за компьютер и дать ему мобильный телефон. Ненужная и несвоевременная информация может отравить неподготовленную психику и нанести непоправимый вред, как непрожаренный бифштекс грудному младенцу.

Главным средством музыкального воздействия на слуховые и двигательные анализаторы является метроритм. С пер-

вых музыкальных знаний у детей закладываются основы ощущений речевых и музыкальных сигналов, ритмических импульсов и, ритмических реакций, ощущение акцентов, слабых и сильных долей. Метроритмическая единица - доля, соответствующая шагу, взмаху руки, повороту головы, наклону корпуса, – вырабатывает в детском организме размеренность темпа движения, что является положительным моментом и базисом в регуляции психических процессов. Известный педагог-психолог Б. М. Теплов отмечал, что «чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу: в основе его лежит восприятие выразительности музыки, поэтому вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться»¹¹⁰.

По мнению Б. М. Теплова, ритм является не чистой абстракцией, а явлением, характеризующим процессы в живом организме и окружающей среде. Е. Благова условно разделяет ритм на группы:

- внутренний ритм, возникающий на основе представления, стимулирующий двигательные реакции;
- звуковой ритм музыкальных произведений, воспринимаемый органами слуха;
- зрительный ритм, воспринимаемый органами зрения, имеет воплощение в пространстве и на плоскости (живопись, архитектура).

З. Матейова и С. Машура считают ритм самым основным явлением жизни. Все жизненные функции протекают в ритмических формах, при которых период активности чередуется с периодом отдыха. Мы отмечаем, что ритм космоса даёт начало ритму человека. Ритмичная смена дня и ночи, времён года,

¹¹⁰ Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов / Рос. акад.наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377с.

жизни и смерти, добра и зла (бог-дьявол), грусти и радости, белого и чёрного, мужчины и женщины. Ритм в своей основе есть нечто телесное, и музыкальный ритм можно выразить движениями тела ¹¹¹.

Практические наблюдения показывают, что дети-аутисты часто раскачиваются в стороны в определённом ритме. Так они находят гармонию своих биоритмов с биоритмами природы. Это может быть ответом на вопросы, почему аутичные дети не подчиняются нашим запланированным действиям и распорядку дня. Они живут в своем мире, в своём ритме, своими ощущениями пространства. Нарушение гармонии собственных ритмов и ритмов природы может объяснить особенности и нарушения естественного развития детей.

В методе музыкальной ритмики Э. Ж. Далькроза каждому тону соответствует определённое движение. Тело и чувство постоянно реагируют на музыку. Для выражения разнообразия и богатства музыкальных ритмических стимулов необходима широкая шкала движений и многообразия их выразительных возможностей. Таким образом, осуществляется сознательное активное и внутреннее прочувствованное отношение к музыке и её динамической проекции в движении. Музыка научила человека создавать многообразные музыкальные формы с помощью движений тела. Тело реагирует движением на музыкальный ритм, сливаясь друг с другом в приятном, стимулирующем и расслабляющем воплощении. Ж. Далькроз своим методом пробуждения телесного ритма с помощью музыки воздействовал не только на развитие всех чувств, всех компонентов психики, ритмики и импровизационных способностей, но и на воспитание творческих способностей в области движения. На-

¹¹¹ Матейова, З., Машура, С. Музыкотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура. – Киев: Вища школа, 1984. – 303с.

ше внимание привлекает данная мысль для изучения влияния музыкального ритма, как арт-терапевтического средства на коррекцию детского аутизма.

Ритмические упражнения являются основой на каждом арт-терапевтическом занятии и позволяют развивать ритмическую природу ребёнка. Задание найти и разбудить в себе ритм, данный природой, увлекает детей и активизирует к действиям. Каждое упражнение помогает ощутить в себе ритм и делать это ощущение естественным проявлением. Идея этих упражнений заключается в том, чтобы в дальнейшей деятельности дети могли использовать ритм как основу для сопровождения речи и движения. Часто приходится наблюдать, как дети неритмично играют на музыкальных инструментах, ускоряют темп произведения. Игра на ксилофоне, металлофоне или маракасе должна быть такой же естественной, как дыхание, шаги, хлопки, прыжки. Сначала играем своим телом (звучащими жестами), затем переносим эту игру на клавиши, пластинки и т.д. Проблемой ритмико-двигательного обучения занимался сподвижник К. Орфа Д. Гюнтер.

Ритм объединяет все компоненты арт-терапевтических практик. Интересным и доступным видом ритмических игр являются *речевые игры*. Музыкальное выражение возникло гораздо раньше, чем речь. Это доказательство можно наблюдать при слушании пения птиц, интонировании мелодии младенцами задолго до того, как научатся говорить. Сначала ребёнок учится слушать, потом издавать музыкальные звуки и только после этого воспроизводить артикулированную речь. Лепет младенца удивительно богат и разнообразен в своём звукоинтонационном выражении. В нём содержится большинство тонов, которые позднее употребляются в музыкальной речи. Гуление и агуканье, представляя собой довербальное вокализированное пение, является тренировкой голоса во всех регист-

рах, подготовкой дыхательного аппарата к произнесению звуков речи и музыкального языка. Вокализированное интонирование младенцев очень певуче, мелодично, что легко поддаётся нотной расшифровке. Первые импульсы появления речи следует искать в первых сигналах общения первобытных людей. Стимулом явился трудовой процесс, в котором ритм речи играл важную роль. По мнению Е. Благовой, существует непосредственная связь речи и музыкального ритма, сильного чувства эвритмии (приятные ощущения от согласованности ритма) при их взаимном динамическом переплетении. Следовательно, определённый звук или слово вызывают соответствующее движение. Эвритмия содействует слиянию декламации, зрительных образов и внутренних чувств в одно полифоническое ощущение. Связь между музыкой и речью основана на общих выразительных элементах, таких как ритм, мелодия, гармония, динамика, звуковысотность, акцент, эмоция. Музыка является невербальной формой коммуникации, которая более результативна, чем речь в определённых частях чувств и межчеловеческих отношений. Основной элемент музыки и речи – ритм. Динамика выражения оживляет ритм слова, повышает информационность некоего подтекста. В связи с этим ритмическая речевая декламация (в нашем употреблении – ритмодекламация) основывается на ритме слова и речи. В связи с этим можно утверждать, что ритмодекламация – это не механическое декламирование текста, а проживание текста в динамике, настроение с помощью различных оттенков и интонаций речи и ритма.

На непосредственную связь музыки и речи влияет *мелодия*. О сходстве ритмики, мелодики речи и музыки доказывает К. Орф. В своей книге «Работа в школе» автор акцентирует внимание на методе речевой ритмодекламации, основанной на ритмическом родстве музыки и речи. Материалом для речевых декламаций служил детский фольклор с детскими речевыми

200

играми, считалками, дразнилками, закличками, потешками. Главным центром речевых игр является слово как естественный носитель определённого ритма, подкреплённого эмоциональным воздействием содержания. Больше всего впечатлений ребёнок получает от общения с мамой или бабушкой. От них дети воспринимают первую фольклорную информацию. Какую звуковую информацию ребёнок впитает в себя в раннем детстве, та и будет основой поэтического и музыкального языка в его будущем сознательном речевом и музыкальном интонировании. Доказательством служит тот факт, что дети, которых качивали колыбельной, воспитывали потешками и прибаутками, с которыми играли и рассказывали сказки, наиболее творческие дети.

В своих исследованиях Тютюнникова Т. Э. также указывает на применение детского фольклора в работе с детьми. Она отмечает, что российский детский фольклор архаичен, как и детский фольклор других народов: очевидные элементы общности, типичные признаки, не зависящие от национальных черт, обнаружить несложно. Это позволяет педагогам широко использовать в музыкальном воспитании детский фольклор и других народов: семантику его интонаций и содержание способны понять все дети ¹¹².

Главное не точно передавать ритмический импульс слова, а чувствовать и эмоционально переживать содержание слов. Соединение ритмического и мелодического начала позволяет услышать в речи динамическую гармонию, которая влияет на человека так же, как гармония в музыкальных произведениях. Ритм близкого по значению и хорошо знакомого ребёнку по звучанию слова является одним из самых непосредственных

¹¹² Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264с.

эмоциональных стимулов первичной речевой активизации. Влияние музыки на структуру речи доказывают авторы В. А. Гиляровский, Ю. А. Флоренская, В. А. Гринер, Н. С. Самойленко, разрабатывая методики для лечения заикания, нарушений речи, неврозов. В настоящее время широко используется соединение музыки, слова и движения в логопедии в форме активного пения, ритмической декламации, логоритмики, в музыкально-ритмическом воспитании, в музыкально-двигательном воспитании, в музыкотерапии, в том числе при коррекции детского аутизма.

Голос, как оркестр, состоящий из музыкальных инструментов, может звучать, передавая чувства и эмоции: любовь, ненависть, грусть, радость. Тембр придаёт голосу каждого человека индивидуальное звучание. Голос физически включает людей в процесс проживания звука и отражения в нём душевного состояния. С первых дней жизни малыш выражает голосом свои эмоции, сообщая о своём самочувствии. Затем ребёнок, не понимая слов, начинает подстраивать свой лепет интонациям и ритму взрослой речи. Важно в это время обращать внимание на умение ребёнка слушать и подражать простейшим звукам природы, голосам птиц, животных, бытовым звукам. В этот период полезно ребёнку слышать в речи взрослых детский фольклор: потешки, пестушки, дразнилки, будилки, усыплялки и т.д., которые ребёнок усваивает на подсознательном уровне. Главное для взрослых (родителей и педагогов) помнить, что ребёнок – это постоянно бурлящий «котёл», из которого время от времени нужно выпускать «пар» - энергию, дающую жизнь. Голос и движения являются средством, с помощью которого ребёнок может выразить свои эмоции, выразить себя. Но вместо этого мы, взрослые, постоянно сдерживаем выход детских эмоций и проявлений словами «Не кричи!», «Замолчи!», «Закрой рот!», «Не бегай!», «Сядь, посиди». Ошибочно думать, что, сдерживая громкий крик, бег, мы воспитываем у детей на-

202

выки хорошего поведения, воспитанности. Речевые игры позволяют детям использовать различные интонации голоса, даже крик. В крике есть возможность «выпустить пар». В играх на палочках, ложках, барабанах или в игре по полу, по столу, по батарее можно использовать как тихое звучание, так и громкое. Ну и пусть себе барабанят по полу палочками изо всей силы; если прислушаться, то можно услышать, как табун лошадей скачет. И опять «выпустили пар».

В рамках реализации арт-терапевтических практик, можно отметить, что одним из важных элементов является включение блока *речевых (логоритмических) упражнений*. Основой речевых упражнений служит ритмизация слов, связанных с именами, названиями цветов, животных, птиц, текстами считалок, поговорками, дразнилками и т.д. Работа со словом должна быть направлена в первую очередь на эмоциональное развитие детей. Следует заметить, что важную роль в логоритмических играх выполняет «раскрашивание» звучащей речи при помощи «*мимиков*», так называемых мимических картинок. Вместо красок речь раскрашивается разными интонациями голоса: громко-тихо, весело-грустно, низко-высоко, медленно-быстро и т.д. Своеобразное «раскрашивание» речи с помощью мимических картинок является самым эффективным способом подготовки голоса к пению взамен традиционной распевки.

Е. О. Назайкинский, анализируя различные формы проявления музыкального и речевого начала у детей, обращает внимание на то, что в раннем возрасте у детей идёт почти полное совпадение звуковысотного диапазона речи и пения. Одним из путей здесь являются постепенные переходы от речи к пению и опять к речи ¹¹³.

¹¹³ Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383с.

Применение возможностей речи в обучении музыке состоит не только в самом акте использования речи, сколько в концептуальном подходе к её роли и значению в первоначальном обучении музыке. Логоритмические игры открывают большие возможности для овладения детьми на самом раннем этапе почти всем комплексом выразительных средств музыки. Тексты в речевых упражнениях выполняют поддерживающую и обучающую функцию, помогая прояснить и интуитивно осознать семантику выразительных средств. Логоритмические упражнения служат основой для постижения богатства и разнообразия ритмов и интонаций; воспитания интонационного, полиритмического и полифонического слуха; подготовки голосового аппарата к пению; дают представления о первичных музыкальных структурах и способах развёртывания форм, о фактуре; служат надёжным мостиком для самостоятельных действий детей в импровизациях.

Речевые упражнения поддаются систематизации, распределению по уровням сложности, являясь незаменимой по педагогической ценности формой работы с детьми. Речевые пальчиковые игры приносят детям радость: они играют словами, звуками, тембрами звуков, красками и оттенками речевых интонаций, обыгрывают движениями, озвучивают звучащими жестами. В речевых упражнениях восприятие стиха происходит через три модальности: зрение, слух, ощущения. Педагогические принципы «идут в ногу» с природой ребенка, а не наоборот, когда стих запоминается только на слух в одной модальности, а зрение и ощущения «спят», бездействуют. Ребёнок одновременно хорошо выполняет сразу несколько дел: выполняет игровые движения палочками, пальцами или руками, проговаривает текст, используя при этом различные интонации голоса, слушает свою речь, различая различные тембры голоса, координирует свои движения, организует свои действия с дей-

ствиями партнёра по игре, при этом развивает коммуникативные навыки. Вот сколько педагогических задач решается в одной маленькой речевой игре!

Использование приема «эхо» в групповых моделях дает возможность ребенку постоянно участвовать, быть ведущим, лидером, автором собственной модели. Сегодня ребенок способен повторить то, что он видит и слышит, а завтра у него появится свой вариант, свой ритмический рисунок, своя модель.

Следующим компонентом арт-терапевтических практик является групповое *пение* - простейший элемент коммуникативной функции музыки. В пении мобилизуются эмоциональные силы, с помощью сопереживания в пении устанавливается социальный контакт. Групповое кластерное (вне тональности) пение предполагает анонимность певца, поэтому оно является лучшим способом для снятия напряжения и гармонизации личности. Кластерное пение удовлетворяет потребность в пении как «гудошников» (не чисто интонирующих) так и неговорящих детей, которые могут распевать гласные или слоги. Групповое пение позволяет ребёнку включиться в процесс естественным образом и вызывает чувство безопасной самореализации. Групповое пение по принципу «эхо» или «солотутти» позволяет исполнителю отойти от анонимности и почувствовать значимость своего сольного выступления, проявить себя в роли исполнителя своей авторской версии, варианта звучания. Дети поют «свои» вокальные модели с большой радостью. Принципы работы предоставляют ребёнку возможность быть постоянно в роли солиста, ведущего, лидера, автора и исполнителя, испытывая чувство успеха и удовлетворения от собственного творчества. Сольное пение решает проблемы социализации, так как петь для всех и осознавать, что тебя слушают очно важно для ребёнка.

Следующим компонентом арт-терапевтических практик являются *игры со звуками*. Это одна из самых увлекательных и совершенно необходимых для детей форм первичного познания звукового мира, а через него и основ музыкального искусства. Автором, разработавшим идею игр со звуками как первоначальной формы знакомства детей с миром музыки, является австрийский композитор Вильгельм Келлер, сподвижник и коллега К. Орфа. Удивительный мир звуков окружает нас: шелест листвы, звон сосульки, скрип двери, бой часов. И каждый звук может стать музыкой. К сожалению, основная масса слушателей считает, что музыку могут подарить человеку только фортепиано, скрипка, аккордеон или симфонический оркестр. Звук предшествует и музыке, и слову, поэтому вызывает глубинные бессознательные импульсы у человека. Современный человек ориентируется на смысл слов и художественный образ музыки, поэтому он потерял способность распознавать качество, направленность, полезность, лечебный и разрушающий эффект звука. Шумы, звуки, музыка генетически связаны между собой. Они отражают разные стороны жизни, различны по качеству, по направленности и степени влияния на человека. Аудиальное развитие детей позволяет сохранить природную чуткость к звуковому окружению природной и социальной среды. На самом деле фантазия и воображение могут превратить в музыку обычные бытовые звуки. О чём шепчут звёзды? Какие звуки живут в лесу? Как поёт планета? На эти вопросы легче всего ответят дети. Рождённая фантазией детей музыка проста и чудесна. Из обычной металлической трубочки рождается хрустальный и волшебный звук ледяного царства снежной королевы. Скорлупки от фисташковых орешек расскажут, как шуршат листья в лесу, а простой бумажный листок откроет тайну звуков бумажного королевства. Процесс «омузыкаливания» бытовых шумов превращает деятельность детей в удиви-

тельный поиск находок и превращений волшебных звуков. Главная цель педагогического процесса заключается в формировании желания самовыражения, поиска новых способов звукоизвлечения, создавая «свою музыку». «Дитя хочет спонтанно выражать себя через звук и шум и хочет открывать новые звучания. Это будит фантазию и инициативу» (В. Келлер). И мы не должны ожидать от детей мелодий, похожих на музыкальные шедевры. У детской музыки, которую дети импровизируют, нет места во взрослом мире. У неё есть главный смысл, прикладной, она помогает детям познавать и исследовать мир, формировать своё отношение к нему средствами музыкально-творческой игры. Игры со звуками – это творчество-исследование, которое служит нескольким важным педагогическим целям:

– потребности самовыражения через звук.

Следующий компонент арт-терапевтических практик **звучащие жесты**. Термин «звучащие жесты» принадлежит Гунильд Кетман, это игра звуками своего тела, инструментами, которые дала человеку природа. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов можно организовать в любых условиях, даже вне помещения, когда нет рядом инструментов и музыкальной техники. Основные тембры звучащих жестов: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. Звуки жестов возникают при ударах, шлепках, притопах, щелчках по своему телу. Обучающая тренировка памяти, чувства ритма, развитие тембрового слуха, умение создавать собственные модели. Подобные формы ритмического сопровождения есть у всех народов, в том числе и в русском фольклоре. Звучащие жесты в сочетании с речью и движением, как форма темброво-ритмического развития, используется для сопровождения текстов и в творческих групповых проектах. Использование звучащих жестов вносит элемент движения, необходимый для ощущения чувства ритма

в музыке. В процессе игры со звучащими жестами происходит осознание того, что музыка может жить в каждом человеке. Человеческое тело – это оркестр человеческого рода, который может издавать звуки и сам звучать. Темброво-ритмическое воспитание на основе звучащих жестов позволяет создавать аккомпанементы, сопровождение к музыке, целые композиции, построенные по всем законам музыки. Поиск звучащих жестов составляет творческую часть игры.

Игра с жестами представляет собой способ ритмической регуляции дикции, способствует плавному гармоничному слиянию ритма речи с акцентированными долями тактов. Игра с жестами позволяет утверждать, что жест является элементарным инструментом-посредником между человеком и окружающим пространством. Звучащие жесты помогают ребёнку воспроизвести биологический ритм и ритм, подаренный природой: ритмичные удары сердца, дыхание «вдох-выдох», шаги. Ритмичные хлопки вызывают правильную чистоту дыхания. Игру жестами можно рассматривать как предварительную работу, процессом подготовки к игре на музыкальных инструментах. Следующим помощником воспроизведения биологического ритма будут музыкальные инструменты, которые в свою очередь примут эстафету «посредников» между человеком и пространством.

Следующий компонентом арт-терапевтических практик – *игры с палочками* – является подготовительным этапом в игре на музыкальных инструментах. Клавесы (палочки) являются первым музыкальным инструментом, с помощью которого дети передают ритм. Палочки изготавливаются из «поющего» дерева: бука или дуба. Длина палочек-клавесов – 15-18 см, диаметр – 1,5-2 см. Временными палочками могут служить палочки от флажков, карандаши, фломастеры.

Ритмичные удары палочками подготавливают ребенка к умению чувствовать метр и ритм музыки. Манипулируя палочками, ребёнок развивает координацию движений. Он изобретает способ игры, прислушивается к различному звучанию.

Инструментальное сопровождение речевых упражнений даёт возможности для *музицирования на инструментах*, являющегося следующим компонентом синкретической деятельности. В действовавшей многие годы программе музыкального воспитания дошкольников игра на детских музыкальных инструментах занимала значительное место. Однако обучение детей игре на звуковысотных инструментах строилось на основе обозначения клавишей с помощью букв, слов, цифр или цвета, не имеющих отношения к музыке. Дети, многократно повторяя, заучивали последовательность этих ориентиров, каждый раз при переходе к новой мелодии начинали с нуля. Такая игра на детских музыкальных инструментах превращалась в тяжёлую работу как для детей, так и для взрослых, не приносила радости и была малоэффективной в плане развития слуха и музыкальности в целом. Ребёнок не наслаждался исполнением музыки и не испытывал чувства радости от собственного дела. Напротив, такая зубрёжка приводила ребёнка в состояние постоянного контроля и ожидания оценки за свою игру. Единственная мысль была в голове у ребёнка: «Как бы не ошибиться!» В силу этих обстоятельств не каждый музыкальный руководитель брался за такую «каторжную» работу, как игра в оркестр. В современных условиях складываются различные мнения, на каком именно инструменте лучше обучать детей. Некоторые из педагогов склонны начинать учить детей в дошкольном детстве на настоящих музыкальных инструментах. Другие стремятся разработать новые типы детских музыкальных инструментов, усовершенствовать имеющиеся с целью приблизить их к детям и их возможностям. В истории исполнительского искусства су-

ществовало много школ и направлений, пытавшихся определить и найти наиболее рациональные приёмы игры на том или ином музыкальном инструменте. Первыми теоретиками в области методов освоения двигательной исполнительской техники были пианисты и скрипачи. Сначала исследователи подходили к решению проблемы в большинстве случаев достаточно тривиально, полагая, что для достижения наилучшей двигательной техники необходимо как можно больше двигательных упражнений (Ж. Ф. Рамо, П. Роде, П. Байо и другие). Начало XX века ознаменовалось анатомо-физиологическим подходом к технике построения исполнительских движений (Р. Брейтгаупт, Н. Тетцель, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин и др.).

Так, система обучения детей игре на скрипке с трёх – четырёхлетнего возраста находит своё отражение в трудах известного японского педагога Судзуки, который подчёркивал необходимость раннего обучения детей: «Чем раньше, тем лучше». Особенно важно предварительное накопление слушательского опыта. Как овладение речью предшествует умению читать, так и игра по слуху должна подготовить детей к обучению игре по нотам. Автор отдавал явное предпочтение унисонной игре, которая является основой для группового исполнения, она же вооружает и каждого исполнителя отдельно. Различные манипуляции, сопровождающие игру, должны быть сведены к минимуму (выработка позиций, действия с канифолью, сурдинкой и т.д.), так как они являются побочными обстоятельствами, мешающими сосредоточиться на основном – звучании скрипки.

Рассматривая опыт применения разнообразных детских музыкальных инструментов, необходимо отметить систему музыкального воспитания детей, созданную немецким композитором Карлом Орфом. Разнообразная музыкальная деятельность требует определенного «оборудования», применения

детских музыкальных игрушек и инструментов. К. Орф и его последователи разрабатывают новые типы инструментов, используя опыт индонезийцев. При разработке инструментов автор добивается особого звучания у ксилофонов и металлофонов путём подключения резонаторов, придавая несвойственную им протяжённость звучания. Используются также различного типа флейты, дудки, разновидности народных скрипичных инструментов, стеклянные стаканчики с водой, высота звука которых точно фиксируется и укладывается в звукоряды, треугольники, кастаньеты, небольшие тарелки. На всех инструментах очень легко играть¹¹⁴.

Основу инструментария составляют штабшпили – звуковысотные инструменты: ксилофоны, металлофоны и гlockenspieli (колокольчики) и шумовые инструменты: маракасы, румба, кастаньеты, погремушки, клавесы и т.д. Ансамбль орфовских инструментов сочетает древнейшие разновидности шумовых и звуковысотных ударных, которые представляют элементарную музыку почти во всех культурах Средневековья и Возрождения. Комплект орфовских инструментов в соединении со звучащими жестами позволяет играть и импровизировать в ансамбле детей и взрослых. Инструменты Орфа позволяют музицировать всем. Это его главное педагогическое достоинство, которое отмечает в своём исследовании Т. Э. Тюнникова.

Импровизация со звучащими жестами, с элементарными движениями является подготовительной работой перед игрой на музыкальных инструментах. Интерес детей к орфовским инструментам вызывает не только вид и звучание инструментов, но и то, что они сами могут извлекать из них звуки. На

¹¹⁴ Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.

первом этапе знакомства с музыкальными инструментами дети исследуют предмет и различные способы получения звука. После того, как ребенок знакомится с музыкальными инструментами, их устройством, он сам изобретает приёмы игры, звукоизвлечения на «своем» инструменте, делает для себя открытие. После такого процесса экспериментально-исследовательской работы, ребенка не мучает вопрос, что там внутри, и он с удовольствием играет, сочиняет свой ритмический рисунок, «свою» музыку. В процессе музицирования на музыкальных инструментах предоставляется возможность каждому участнику стать ведущим, лидером, дирижёром и показать свой вариант, свою модель исполнения. Техника свободной импровизационной игры вызывает радость от общения друг с другом посредством звуков, а не языка.

Для создания элементарной музыки используются музыкальные инструменты из оркестра К. Орфа, такие как ручной барабан, клавиесы, колокольчики, тарелки, кастаньеты, маракасы, треугольник, ксилофоны, металлофоны. Инструменты К. Орфа являются идеальным средством самовыражения ребёнка. Использование ударных инструментов не требует специальной подготовки и обученности. Игра со звуками и шумами влияет на чувствительность слуха. На первом этапе знакомства с музыкальными инструментами дети изучают свойства различных материалов и предметов из них. Изучают звуковые свойства инструментов, приобретают опыт звуковых ощущений, исследуют различные способы получения звука. Затем дети приобретают навыки игры на инструментах через занимательные игры. И в конечном итоге у детей развивается тембровый и звуковысотный слух, развивается потребность самовыражения через звуки инструментов. Дети понимают, что инструмент становится посредником, проводником и с его помощью можно выразить своё состояние, невербально устанавливать контакт.

Тютюнникова Т. Э. указывает, что инструментальная игра в её простейшем, элементарно-импровизационном виде – органическая часть детской музыкальной культуры. Инструменты образуют самую привлекательную для детей область музыки. Сама музыка ассоциируется с инструментом, а не с пением, поскольку пение достаточно долго не вычленяется осознанно детьми из речи ¹¹⁵.

Важным фактором воздействия музыкальных инструментов на детей является прямая зависимость между физической деятельностью и образованием звука. «Я и звук – одно целое!» В работе с оркестром главная роль достаётся самому подвижному ребёнку. Это один из способов подчинить личную моторику общественным действиям. Открывает и завершает игру оркестра главный музыкант, он делает всего один удар по тарелке в начале и в конце исполнения. Этот удар – самый главный, без которого не начнёт играть оркестр. Игра на тарелке требует особого мастерства: чтобы медь звучала бархатным звуком, необходимо умение правильно держать тарелку и ударять по ней палочкой с определённой силой. Вся эта технология объясняется исполнителю, и внушается важность и ответственность порученного дела. Не каждый ребенок способен после такого доверия не оправдать его. И если исполнитель на тарелке отсутствовал когда-либо на занятии, педагог замечает, что оркестр без него играл не так хорошо, как всегда. Даже Петя не смог заменить главного исполнителя-дирижёра. Играя роль дирижёра, ведущего, главного, подвижный ребёнок использует возможность выпустить пар через особое внимание к его личности. А особого внимания подвижный ребёнок дейст-

¹¹⁵ Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264с.

вительно заслуживает, потому что эта «неподвижная» роль для него является чрезвычайно трудной.

Большую роль в работе с музыкальными инструментами играют диалоги инструментов. Особенно важно применять этот способ для детей с нарушением речи и координации движения. Здесь внешний слышимый разговор переносится во внутренний, неслышимый. Инструменты говорят при помощи внутренней речи. Таким образом, инструмент превращается в переводчика-посредника между говорящими. Техника свободной импровизационной игры вызывает интерес у ребёнка к инструменту, радость от общения с другим ребёнком посредством звуков, а не языка. Именно детское музицирование расширяет сферу коммуникации дошкольника, повышает интерес к арт-терапевтическим занятиям, способствует преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет пространство коммуникации ребёнка. Обучаясь игре на музыкальных инструментах, дети открывают для себя мир музыкальных звуков и их отношений, осознаннее различают красоту звучания различных инструментов.

Одним из компонентов арт-терапевтических практик являются *двигательные импровизации*. Карл Орф идею целостности музыки и движения выражает в умении находить соответствующую форму движения под музыку и вместе с тем подбирать соответствующую музыку к элементарным движениям. Одной из форм музыкально-ритмического движения, как вида музыкальной деятельности, является *пластическое интонирование* – возможность «проживания» образов. При этом любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладают особым свойством обобщать эмоциональное состояние. В движениях, как в зеркале, отражается личностное восприятие музыки. В простых и естественных движениях рук, головы,

корпуса выражается эмоциональный и целостный интонационный анализ музыки. Привлечение движений помогает активизировать слушание музыки, выявляя интонационно-образное содержание через жест, характерные обобщённые движения. На основе высвобождения эмоционально-моторного компонента восприятия и перевода его в сферу своеобразного пластического «интонирования» происходит своего рода синтез слушания и исполнения, направленный, в конечном счете, на развитие музыкального восприятия¹¹⁶.

Очень важно, что в процессе творческого самовыражения дети становятся по очереди то танцорами, импровизирующими движение, то музыкантами, аккомпанирующими движение. Постепенно двигательное мастерство и умения детей совершенствуются, расширяя возможности для творческого применения движений. Именно такой путь естественного и постепенного рождения элементарного танца из элементарных движений под простую, доступную детям музыку оказывает влияние на эмоциональное развитие ребёнка. Таким образом, естественная потребность каждого ребёнка в движении и художественном самовыражении находит свое разрешение в произвольном переходе образных представлений, возникающих в результате восприятия музыкального произведения, в движения тела (в танце) ребенка. В пластическом рисунке танца отражается то огромное удовольствие (мышечная радость), которое ребенок получает от движения.

В двигательных импровизациях программного содержания различают танцевальные миниатюры. Главная идея в возможности побывать в состоянии покоя, услышать свой внутренний голос, почувствовать своё ровное спокойное дыхание,

¹¹⁶ Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 415с.

удары своего сердца. Миниатюры благотворно влияют на психику ребенка, расслабляют его. Детям бывает трудно выполнить медленное, плавное движение, как в замедленной съёмке, но в процессе исполнения танцевальной миниатюры создаются условия для погружения в образ. Тематическая направленность танцевальных миниатюр позволяет конкретизировать воображаемый образ. Темы могут быть разными: «Море», «Осень», «Снежная сказка», «Туман над рекой», «Планета» и т.д. Содержание текста, которое сопровождает танцевальную миниатюру во время звучания музыки, усиливает состояние пребывания в «мире грёз и фантазий». Ребенок «уходит в себя», в свой внутренний мир, в котором ему комфортно. Во время исполнения движений педагог не использует оценочную и аналитическую деятельность в адрес ребёнка. Ребёнок испытывает чувство комфорта, пребывает в состоянии релаксации. Считаем значимым проведение данной формы арт-терапевтической практики для коррекции аутичного состояния ребёнка, так как он испытывает аутотренинговое воздействие посредством музыки, слова и комфортного психологического состояния.

Как разновидность двигательных импровизаций следует отметить пластическое интонирование, как один из способов, одна из возможностей «проживания образов» под музыку. Ребёнок при слушании музыки использует пластику рук, ног, головы, туловища. Любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладают особым свойством обобщать эмоциональное состояние. Пластическое интонирование – это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и передающее её образ. Исполнение музыки движением даёт возможность педагогу увидеть, как слышит музыку каждый ребёнок.

Движение содержит в себе огромный потенциал для развития двигательных импровизаций. Только тогда, когда хоро-

шо настроены все инструменты, оркестр зазвучит слаженно и звучно. Если будет развит инструмент – человеческое тело с руками и ногами, тогда и голос запоеет и слух разовьется, как составные части целого. Ребенок постигает мир через движения тела, движение, в свою очередь, служит для постижения своего тела. Для аутичных детей потребность к движениям под музыку рождается из ощущения полной погруженности в музыкальное пространство и из чувства, что ты более целен внутри него.

Таким образом, все компоненты арт-терапевтических практик, являясь частями целого, образуют систему, которую мы рассматриваем как коррекционный процесс и представляем данный процесс средством коррекции детского аутизма.

Глава 4. Методика организации арт-терапевтических практик

Цель разработки арт-терапевтических практик состоит в том, чтобы познакомить педагогов с эффективной формой организации целостного образовательного процесса – групповой творческий проект. В ходе групповой проектной деятельности решается целый комплекс педагогических задач, связанных с формированием интегративных качеств ребёнка, формированием в сознании детей собственного «Я», целостной картины мира, самовыражением и творческой самореализацией. Арт-терапевтические практики построены на основе принципа интеграции, использование которого дает возможность соединять виды искусств и виды деятельности (пение, движение, музицирование, продуктивное творчество) в интегрированную деятельность, наиболее адекватную гармоничному развитию ребёнка.

Результатом интеграции становятся различные виды импровизации как наиболее естественного для детей вида творческой деятельности. Спонтанность, сиюминутность рождения и воплощение многих идей, атмосфера незапрограммированного для ребёнка творчества составляют суть творческого общения взрослого и ребёнка. Детям с особенностями развития (РАС) предлагают различные варианты участия и исполнения в зависимости от тяжести проявления отклонений и поведенческих реакций. Если ребёнок не проявляет интереса к совместным действиям, то волевые указания педагога в данном случае бесполезны. Можно поднести ребёнку индивидуально предмет для выполнения задания и не требовать его делать как все. Когда ребёнок почувствует, что его принимают во всех его про-

явлениях, что для него создаются условия психологического комфорта и равновесия, возможно он постепенно включится в совместные действия. Для неговорящих детей предлагаются варианты невербального исполнения: стучать палочками или играть на музыкальном инструменте. В любом случае педагог обращает внимание на ребёнка, даёт ему посильное задание, включает его в совместную творческую деятельность. Педагог не позволяет себе оценивать действия и поведенческие реакции ребёнка-аутиста и не позволяет детям смеяться над ним. Главной педагогической оценкой деятельности ребёнка становится похвала, поощрение, вера в него, в его успех. Музыка, звучащая на занятиях, обладая своим божественным предназначением, естественным образом способствует установлению контакта и доверия.

4.1. Методика проведения игр со звуками и музыкальными инструментами

«Музыка во мне»

- учить детей находить звучащие жесты своего тела;
- прислушиваться к многообразию тембров звучащих жестов;

Помочь ребенку осознать то, что звук живет везде: в теле человека, в предметах, в природе, в космосе, в тишине. Педагог объясняет: «Можно сказать, спеть звук, а можно звук создать без помощи голоса и языка. Если пойти гулять на улицу, музыкальные инструменты брать с собой хлопотно, тяжело. Но есть инструменты, которые у нас всегда с собой, поищите их». Дети ищут в карманах, в туфлях. Педагог показывает свой инструмент и хлопает в ладоши. «А у вас есть такой инстру-

мент?». Дети начинают хлопать. «А какой еще инструмент есть у вас?». С помощью педагога дети находят в себе разные звуки - звучащие жесты (хлопки, притопы, шлепки, щелчки, постукивания косточками пальцев, трение ладошками, удары основаниями ладоней).

«Музыка вокруг меня»

– прислушиваться к многообразию звуков окружающих предметов;

– прислушиваться к многообразию звуков окружающего мира.

Педагог предлагает детям найти звуки в музыкальном зале. Дети стучат по стульям, по стеклу, в дверь, по полу, по ковру, по батареям, шелестят шторами, искусственными цветами. Педагог показывает, какие звуки живут у господина Пианино. Стучит по нижней плоскости клавиатуры при легатной педали. Открывает верхнюю панель, водит ногтем по струнам. Дети слушают сказку про «Эхо».

Педагог с детьми поет песню «Комната наша прекрасный инструмент». Дети берут в руки палки (ветки деревьев зачистить от сучков), встают к своему «инструменту» комнаты и играют ритмический рисунок на своём «инструменте». Один ребёнок играет по батарее, второй – по двери, третий – по стулу, четвёртый – по полу и т.д.

Комната наша – прекрасный инструмент,

Она умеет звучать в любой момент.

Батареи так звучат: пум-пум, пум-пум,

Наши двери так стучат: тук-тук, тук-тук,

(стулья, столы, пол, ковёр, шторы, стёкла и т.д.)

И это тоже будет музыка, друзья.

«Изобретатели»

– изучать звуковые свойства музыкальных инструментов;

– учить детей самостоятельно собирать детали музыкальных инструментов в одно целое;

– исследовать различные способы получения звука.

В зале на полу разложены музыкальные инструменты в разобранном виде. Дети экспериментируют с отдельными частями, пластинами инструментов. Пластинки металлофона и ксилофона дети надевают на штифты резонаторных ящиков. Выясняют, чем можно играть на металлофоне, ксилофоне, треугольнике и как можно играть. Если нет палочек, то можно играть пальцами, пуговицей, фишкой, шнурком, косточкой. Изобретают новые звуки, придумывают им названия, выясняют, на что похож звук каждого музыкального инструмента. Палочки от треугольников, коробочек, рубелей раскладывают к соответствующим инструментам. Пробуют играть разными видами палочек: деревянными, металлическими, пластиковыми, с резиновой головкой, с фетровой головкой.

«Волшебные звуки»

– знакомить детей с музыкальными инструментами, их устройством, звучанием;

– учить детей определять, на что похож звук (звуки леса, животных, птиц, звуки окружающих предметов, звуки улицы, звуки пространства);

– приобретать навыки игры на музыкальных инструментах.

Металлофон. Педагог показывает детям музыкальный инструмент. Этот инструмент называется металлофон. Его пластинки сделаны из металла (снять со штифтов, показать, дать потрогать холодные пластины). В ящике-домике, с металлической «крышей» живет господин Фон. Послушайте, на что похожи звуки, которые поёт металлофон? Они похожи на музыку дождя (спеть «кап-кап»: соль-ми). На что ещё похожи эти звуки?

Ксилофон. Этот инструмент похож на металлофон, но его пластинки сделаны из дерева, поэтому он называется ксилофон (снять пластины со штифтов, показать, дать потрогать, понюхать, покусать). В этом домике тоже живёт господин Фон. Послушайте, на что похожи эти звуки? Они похожи на чьи-то шаги, на тиканье часов. А на что ещё?

Тарелка. А вот еще инструмент. Он сделан из металла и похож на тарелку (перевернуть, показать, как можно «есть» из тарелки). Этот инструмент так и называется – тарелка. Мягкой палочкой можно играть по тарелке. Послушайте, так разговаривает гром, набежала туча и заворчала на небе. Где ещё можно услышать эти звуки?

Дать детям возможность самим найти «свой» звук. Постучать палочкой по коробочке, провести пальчиком по барабану, провести по струнам арфы или гуслей. Для каждого инструмента придумать образ и небольшую историю.

Варианты звуковых ассоциаций:

(металлофон – дождь, сосулька; тарелка - гром; гусли – солнышко, радуга; коробочка - дятел; ручной барабан – мышки; рубель - треснула веточка; скрипучка - лесной бабайка; металлическая трубочка - сосулька звенит; ореховая погремушка - шелестят мыши, трава).

«Знакомство»

– развивать у детей желание играть на музыкальных инструментах;

– учить детей играть на детских музыкальных инструментах, изобретая различные звуки;

– различать звучание музыкальных инструментов.

Дети садятся по кругу с музыкальными инструментами. Один участник играет, импровизируя на своем инструменте. Затем он передает жестом рук, движением корпуса, глаз свою

роль другому участнику. Второй участник играет, импровизируя на своём инструменте. Игра передаётся другому участнику. Так проходит представление каждого музыкального инструмента. Каждый ребёнок выступает в качестве автора, исполнителя и слушателя.

«Кукла - дирижёр»

– учить детей играть на детских музыкальных инструментах, изобретая различные звуки;

– учить различать звучание одного инструмента и звучание всего оркестра;

– развивать у детей внимание при смене действия дирижёра.

1 вариант: Инструменты лежат в зале на полу. Дети выбирают по желанию любой инструмент и встают в круг. Дирижер – кукла машет дирижерской палочкой, все играют, свободно импровизируя на инструментах – «тутти» – весь оркестр. Дирижер спрятался в домик – пауза, знак молчания. Во время паузы дети спокойно переходят к другим инструментам (по кругу или хаотично). Происходит смена инструментов. Роль куклы – дирижёра исполняет другой ребёнок, игра повторяется.

2 вариант: Дети выбирают музыкальный инструмент по желанию и встают в круг. Ребёнок с куклой – дирижёром управляет оркестром и находится в центре круга. Играют все «тутти». После паузы дирижёр - кукла подходит к одному из исполнителей и дирижирует, звучит «соло» одного инструмента. После паузы происходит смена инструментов, игра повторяется.

«Флейта - дирижер»

– слушать звучание флейты, реагируя на окончание звучания;

– приобретать навыки игры на музыкальных инструментах;

– учить различать звучание одного инструмента – «соло» и звучание всего оркестра – «тутти».

1 вариант: Педагог играет на флейте – «соло». Дети ходят по кругу около инструментов, которые лежат на полу. Флейта замолчала, дети останавливаются. Во время паузы дети берут инструмент, рядом лежащий, и импровизируют на нём – «тутти». Флейта начинает играть вновь, дети кладут инструменты перед собой и начинают движение по кругу. Игра повторяется. Во время каждой паузы ребёнку достаётся новый инструмент, на котором он импровизирует.

2 вариант: Педагог с флейтой подходит во время паузы к одному из исполнителей. Звучит «соло» одного инструмента. Флейта начинает играть, игра повторяется. Во время паузы может звучать весь оркестр «тутти» или «соло» одного из инструментов.

«Мяч» или «Самолёт»

– приобретать навыки игры на музыкальных инструментах, изобретая различные звуки;

– учить различать звучание одного инструмента и звучание всего оркестра;

– развивать у детей внимание при смене действия дирижёра;

– учить детей играть на музыкальных инструментах вместе, слушая звучание всего оркестра.

Дети по желанию выбирают музыкальный инструмент и садятся по кругу. Ведущий-дирижёр в центре круга играет с мячом, все играют вместе на инструментах – «тутти». Ведущий прокатывает мяч одному ребёнку, который начинает играть один на своем инструменте импровизацию – «соло» и возвращает мяч ведущему-дирижёру. Игра продолжается. Если ребё-

нок-дирижёр «устал» быть дирижёром, он передаёт свою роль другому ребёнку. Ведущий-дирижёр меняется, дети переходят к другим инструментам. Мяч может заменить бумажный самолетик, который летает в разные города. «Город» - это солист, играющий на своём инструменте. Ведущий-дирижёр – это аэродром, на котором много самолётов и все они играют вместе «тутти».

«Поезд» (модель В.Жилина)

- учить детей играть на музыкальных инструментах вместе, слушая звучание всего оркестра.
- учить детей различать ритмические рисунки и сопровождать их игрой на музыкальных инструментах.

Дети по желанию выбирают музыкальный инструмент и встают в «вагончики» по группам инструментов: 1-дерево, 2-шумовые, 3-звонящие. Поезд едет, дети играют (импровизируют) все вместе «тутти». Ведущий-ревизор заходит в «вагон» и проверяет «билеты» в 1-м вагоне, играя на клавишах или другом ударном инструменте ритмический рисунок. Дети-пассажиры первого вагона играют на деревянных ударных инструментах ритм, заданный ведущим-ревизором. Ревизор выходит из вагона, движение поезда возобновляется. Ревизор идет в следующий вагон. Игра продолжается. Движение поезда можно сопровождать детской песенкой.

«Обручи»

- учить детей играть на музыкальных инструментах по сигналу дирижёра;
- учить играть на музыкальных инструментах, слушая звучание своей группы;
- учить детей создавать ритмические рисунки и сопровождать их игрой на музыкальных инструментах.
- На полу лежат обручи разного цвета, в каждом обруче находится группа музыкальных инструментов. Красный обруч –

ложки, клавесы, коробочка, кастаньеты, рубель, трещотка. Синий обруч – колокольчики, треугольник, бубенчики, трубочки. Желтый обруч – маракасы, погремушки, баночки с сыпучим материалом. Зелёный обруч – тарелка, ручной барабан.

Дети распределяются по группам и играют под управлением дирижера. Дирижер находится в центре зала – сигнал паузы, оркестр молчит. Дирижер наступает ногой в обруч — играет группа инструментов, лежащих в обруче. Если дирижер наступил сразу в два обруча — играют две группы инструментов. Для того чтобы играли 3 группы или весь оркестр, дирижер использует свои руки. Можно наблюдать при управлении оркестра танец «паука» - дирижера.

Изменением положения своего тела дирижер меняет динамику звучания: приседает – играть тихо, встаёт – играть громко. В заключение исполнения произведения дирижер встаёт в центр зала, кланяется, все аплодируют. Новый дирижёр продолжает игру.

«Весёлый и грустный поезд»

- учить детей играть на музыкальных инструментах;
- учить детей играть ритмично, сопровождая пение.

Дети делятся на две группы. Первая группа – весёлый поезд, он едет быстро (восьмые доли). Вторая группа – грустный поезд, едет медленно (половинные доли). На полу в разных местах лежат музыкальные инструменты – это станции, где поезда делают остановки. Движение поезда сопровождается любой песенкой. По сигналу дежурного станции – дирижёра, который ударяет по тарелке, поезд останавливается. Во время остановки первый «вагончик» – ребёнок берёт музыкальный инструмент. Поезд двигается дальше, первый вагончик сопровождает пение ритмичной игрой на инструменте. Поезд едет к следующей станции, на которой второй «вагончик» берёт следующий инструмент, лежащий на полу рядом. Движение поез-

да повторяется до тех пор, пока все инструменты не зазвучат в руках детей. Когда все дети «вагончики» возьмут инструменты, спеть песенку в сопровождении всего оркестра и закончить на forte – поезд приехал домой, или на piano – поезд уехал дальше.

«Подводное течение»

– учить детей импровизировать на музыкальных инструментах, изобретая различные звуки;

– учить различать звучание одного инструмента и группы инструментов.

Педагог рассказывает историю: «В глубине моря, на морском дне росли чудесные музыкальные водоросли. Они издавали волшебное, завораживающее звучание. Когда в глубины моря подводное течение приносило белую воду из белого моря, тогда начинали звучать водоросли с хрустальным звуком. А когда течение приносило воду из синего моря, звучали водоросли со звуком, похожим на шелест песка. Вода из красного моря заставляла звучать водоросли, звук которых напоминал сухой, отрывистый, деревянный звук. Вода из черного моря заставляла звучать водоросли, звук которых напоминал раскаты грома».

Дети с инструментами свободно распределяются по залу. Они – «водоросли морские». Каждой группе инструментов соответствует определенный цвет. «Красная вода» – деревянные инструменты. «Синяя вода» – маракасы, погремушки. «Белая вода» – звенящие инструменты. «Черная вода» – тарелка, барабан.

Четыре ребенка с разноцветными газовыми платками двигаются по одному, по двое, по трое, вчетвером. Дети «водоросли» реагируют на цвет платка и играют на инструментах, соответствующих цвету.

«Волшебный лес» (модель Э.Виблиц)

– учить детей самостоятельно общаться с музыкальным инструментом;

- учить использовать в игре различные способы получения звука;
- реагировать на движения «ветра-дирижёра» изменением динамики исполнения;
- учить различать звучание одного инструмента и звучание всего оркестра;
- учить детей слушать звуки своего инструмента.

Педагог рассказывает: «В одном волшебном лесу росли удивительные деревья, вместо листочков у них были музыкальные инструменты. Когда в лес залетал ветер и дул на деревья, они звучали сказочным звуком».

1 вариант: Дети выбирают инструменты по желанию и свободно встают по залу. Педагог двигается с газовым платком в руках – это «ветер-дирижёр». Дети – «деревья», импровизируют на своих инструментах. Ветер улетел из леса, музыка замолчала, лес заснул - пауза. Роль ветра педагог может передать ребенку. Игра повторяется.

2 вариант: «Ветер-дирижёр» летает с газовым платком по «лесу» очень быстро, инструменты звучат громко, быстро. «Ветер» легко и медленно летает по «лесу», инструменты звучат тихо, медленно.

3 вариант: Дирижёр летает по «лесу», играют все вместе – «тутти». «Дирижёр-ветер» подлетает к одному исполнителю – «дереву», машет на него платком, звучит «соло» одного инструмента.

4 вариант: Ребенок-дирижер подходит к одному ребенку – «дереву», машет на него платком и тот начинает играть на своем инструменте один звук и поёт его. Как только звук исчезнет, как в тумане, ребенок – «дереву» играет еще один звук.

Дирижер включает детей в игру постепенно, так же постепенно и останавливает. Дирижер-композитор по слуху определяет, как звучит «лес» – оркестр. В конце исполнения по

сигналу дирижёра весь оркестр на *sf* исполняет резкий звук, который постепенно тает. Лес уснул – пауза.

Дирижёр передаёт свою роль другому, отдает ему платок и начинает играть на его инструменте. Игра повторяется. Может быть два дирижера.

«Звук и я» (модель Э.Виблиц)

- учить детей чувствовать связь между движением тела и звуком музыкального инструмента;
- приобретать опыт звуковых ощущений;
- учить детей передавать движением тела энергию звука (длительность).

Дети с музыкальными инструментами ходят по залу (трубочки на леске, треугольники, колокольчики, блок-тоны, металлофоны). Каждый ребенок ударяет по инструменту один раз и идёт. Это делают все дети, но не вместе. У каждого ребёнка свой темп исполнения. Каждый играет с разной силой и слышит угасающий звук по-разному. Сначала резкий звук – стремительное движение, затем звук постепенно затихает - движение постепенно успокаивается.

Педагог объясняет детям, что звук и я – единое целое. Должна быть связь звука и движения.

«Музыка шагов» (модель Э.Виблиц)

- учить детей находить варианты движений, сопровождая звуки музыкальных инструментов;
- учить детей находить варианты инструментального сопровождения движению.

Дети распределяются на две группы: инструментальную и танцевальную. Начинает игру первая инструментальная группа. Каждый ребёнок из инструментальной группы исполняет свою партию на музыкальном инструменте. Каждый ребёнок из танцевальной группы выбирает любого исполнителя из пер-

вой группы и придумывает варианты двигательного сопровождения под музыку, импровизируя движениями своего тела.

Затем игру начинает вторая танцевальная группа. Каждый ребёнок второй группы исполняет любое движение. Дети из инструментальной группы выбирают любого исполнителя из второй группы и находят варианты, сопровождая движения исполнителя, импровизируют на музыкальных инструментах.

Участники могут меняться ролями и выбирать по желанию любого исполнителя для совместного творческого процесса.

Варианты движений: прыгают, топают, ходят, останавливаются, бегают, кружатся и т.д.

«Поющий листок» или «Газетное рондо» (модель М. Видмер)

- учить детей изобретать звуки, живущие в бумажном листе или газете;
- учить детей слушать и различать звуки бумажного листа;
- учить придумывать ритмический рисунок и передавать его «бумажными» звуками.

1 вариант: Педагог показывает детям лист бумаги и спрашивает, на что он похож? Дети отвечают: на осенний листочек, на крыло, на парус, белье на веревке, на флигель... Педагог рассказывает историю о том, как лист бумаги умеет петь, говорить, шептать, кричать, ворчать и молчать.

Педагог показывает детям листок бумаги и говорит, что в нем живёт звук. Предлагает детям послушать эти звуки. Дети находят варианты звуков в листе бумаги или в газете: встряхивают, сворачивают трубочкой, щёлкают пальцами по листку, рвут медленно – четвертные ноты, рвут быстро – восьмые ноты, мнут в руке и т.д.

2 вариант: Газетное рондо.

Дети садятся на пол по кругу. Совместно придумывают ритмический рисунок рефрена – постоянно повторяющейся части формы «рондо».

А: рефрен - играем заданный ритм вместе;

В – С – Д: эпизод – «соло» импровизация одного участника на газете в свободном ритме.

В (соло первого ребенка), С (соло второго ребёнка), Д (соло третьего ребёнка) и т.д.

Форма «РОНДО»

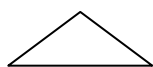
А	В	А	С	А	Д	А	Е
---	---	---	---	---	---	---	---

«Музыка весны»

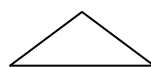
– учить детей импровизировать на музыкальных инструментах;

– учить придумывать ритмические рисунки и записывать их.

Дети придумывают звуки капли, пения птиц, звуки пробуждающегося леса и записывают знаками ритм на бумаге.



Буль,



буль



Кап,



кап,



кап,



кап



Дзинь, дзинь, дзинь



Чик, чи – рик

Варианты исполнения:

1. Произносить ритм словами;
2. Хлопать ритм;
3. Играть ритм на соответствующих музыкальных инструментах;
4. Петь попевку «Цыц, цы-бек» в сопровождении флейты, после пения импровизировать ритмы на музыкальных инструментах (форма Рондо)

«Вопрос-ответ» (модель В.Жилина)

- учить детей использовать звучащие жесты своего тела для общения;
- научить детей понимать язык звучащих жестов;
- уметь импровизировать звучащими жестами в игре.

1 вариант: Ребенок-ведущий подходит к любому ребенку и спрашивает: «Ты любишь гулять?». Ритм вопроса озвучивает хлопками. Отвечающий ребёнок отвечает, используя другие жесты: «Обожаю!», «Люблю!». Игра продолжается, ребёнок-ведущий подходит к другому участнику игры и задаёт другой вопрос: «Ты пойдёшь со мной гулять?». Ритм вопроса озвучивает звучащими жестами. Отвечающий ребенок для ответа использует любые звучащие жесты: «Нет, не пойду», или «Да, пойду».

2 вариант: Ведущий-ребёнок задаёт вопрос, не используя при этом речь, только звучащими жестами. Отвечающий ребёнок должен понять вопрос и ответить звучащими жестами, не используя речь. О содержании разговора можно спросить у детей: о чём шла речь? Замысел игры заключается не в точном отгадывании содержания разговора, а в изобретательности и находчивости участников.

«Встреча в парке» (модель Э.Виблиц)

- учить детей использовать музыкальные инструменты для общения друг с другом;
- развивать у детей потребность самовыражения через звук;
- учить импровизировать на музыкальных инструментах.

Дети с музыкальными инструментами свободно ходят по залу «гуляют по парку». При встрече они здороваются, обмениваются взглядами. Общение происходит не словами, а игрой на музыкальных инструментах. Встреча может быть спокойной: небольшой диалог на музыкальных инструментах. Может быть быстрой: короткий вопрос-ответ или приветствие, если путники куда-нибудь спешат. Дети импровизируют на инструментах в соответствии с характером встречи.

Варианты разговора:

- Привет, как у тебя дела?
- Всё в порядке.
- Ты пойдёшь сегодня гулять?
- Да (или нет)
- Ну, тогда пока!
- Пока, до встречи!

4.2. Методика проведения игр с голосом

«Бесконечная музыка» (модель Э.Виблиц)

- учить детей быстро включаться в пение по сигналу дирижёра;
- учить интонировать свой «любимый» звук;
- изучать звуковые свойства голоса.

1 вариант: Дети садятся или встают в круг. Ведущий-дирижёр с предметом в руках (кукла, мяч, самолётик, платок...) ходит по кругу и включает детей в пение друг за другом, показывая на ребёнка предметом. Ребёнок-солист интонирует свой «любимый» звук. Звук должен передаваться без пауз и остановок. Звук может внезапно повернуться в обратном движении, звук может остановиться на одном месте. Таким образом, дирижёр управляет хором, дети сочиняют одну мелодию.

Варианты исполнения:

1*2*3*4/ *5*6*7*8/ 7*6* 5*4/ 3* 4*3 *4/ 3*2*1...//

Все хлопают, дирижёр меняется. Начинается новое сочинение.

2 вариант: Два ребёнка идут по комнате, плечо к плечу. Ведущий тот, кто поёт, он управляет движением. После остановки ведущим становится второй ребёнок. Петь можно любую мелодию на одном, 2-х звуках.

«Трубочка» (модель К.Виблиц)

- учить детей правильно брать дыхание;
- развивать ощущения от прикосновения воздуха.

Дети встают парами. Один участник «летит на самолёте» – дует соломенной трубочкой в лицо второго ребёнка, стоящего с закрытыми глазами. Полёт долгий: из Африки на Север. Направление соломинки меняется: правая щека – левая щека –

подбородок – лоб. Второй ребёнок должен почувствовать у себя на лице движение воздуха «полёта самолёта» и показать пальцем направление движения.

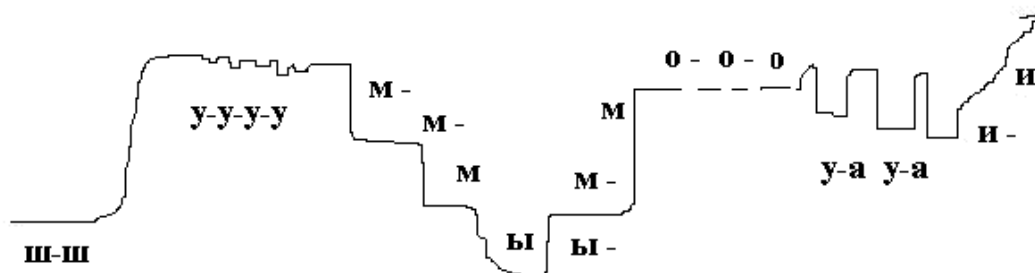
Игра продолжается, партнёры меняются ролями. Педагог объясняет детям, что дыхание нужно брать спокойно, ждать, когда дыхание пойдёт легко и свободно, не хватать глубоко воздух.

«Путешествие по горам» (модель К. Виблиц)

- учить детей правильно брать дыхание;
- учить детей интонировать свой «любимый» звук.
- реагировать сменой высоты звука на изменения в движении дирижёра.

Дирижёр показывает, как он «летит на самолёте» через горы, меняя направление. Дети реагируют на изменение траектории движения «самолёта» и изображают голосом.

Варианты кластерного пения (многоголосия):



«Жарко – холодно»

- учить детей интонировать свой «любимый» звук в кластерном пении;
- учить детей петь в унисон.

1 вариант: Дети встают в круг. Это большое африканское солнце, которое светит жарко. В Африке тепло, слышны разные голоса животных, птиц, людей. Дети поют кластерным пением, каждый свой «любимый» звук.

На севере светит маленькое солнце, но оно не греет. Там мало звуков. Дети медленно идут в центр круга и начинают петь, добиваясь унисона. Это единый для всех звук, его нужно запомнить, он "живет" в центре круга.

Затем медленно все расходятся, игра повторяется.

2 вариант: Дети свободно встают по залу. Каждый ребёнок поёт свой «любимый» звук. Медленно все собираются в центре зала. Прислушиваются к пению друг друга, подстраиваются к одному звуку и поют, добиваясь унисона.

Затем все расходятся, поют любой другой звук, «любимый». Интуитивно постепенно дети собираются в центр круга, и кластерное пение переходит в унисон.

Можно свои ощущения передать на бумаге. Это должны быть цветные фломастеры, каждая линия движется к общему цветному пятну.

«Поющий шарик» (модель К. Виблиц)

- учить детей правильно брать дыхание во время пения;
- учить детей интонировать свой «любимый» звук.

1 вариант: Дети спокойно идут по залу, несут на ладошке свой воображаемый "шарик" и поют любимый звук, пока хватает дыхания. Дыхание кончилось – шарик лопнул «пык». После остановки набрать воздух, положить на другую ладонь новый шарик и петь другой звук. Движения бережные, нежные, спокойные, медленные.

2 вариант: Дети стоят по кругу. В центре круга 2-3 участника носят свои шарики и поют «любимые звуки». На окончание дыхания, участник подходит к ребёнку, стоящему в кругу и передаёт свой шарик. Тот, кто взял шарик продолжает игру.

Варианты звуков:

А-а-а..., У-у-у..., Ом-м-м..., Ы-ы-ы..., И-и-и...Н-н-н..., Ш-ш-ш...

«Насос»

– учить детей равномерно распределять дыхание во время произношения звука.

Дети встают парами. Один – «мяч», другой – «насос». Насос накачивает мяч, имитируя движениями и звуками: «пс-с, пс-с...» Мяч постепенно надувается, становится большим, круглым. Мяч лопнул, быстро выпуская воздух. Обыграть движениями и звуками: «п-ш-ш-ш-ш-ш...»

«Мяч»

- интонировать звуки в соответствии с движением мяча;
- придумывать звуки для озвучивания движения мяча;
- развивать звуковысотный слух.

Педагог или ребенок играет с мячом. Мяч подбрасывает вверх – высокие звуки, мяч ударяется об пол – низкие звуки, мяч перебрасывает из руки в руку — звук на одной ноте. Дети придумывают звуки (ля, ча, у, а, н, па...) для озвучивания движения мяча и поют своим «любимым» звуком.

«Поющие берега» (*упражнения для слабовидящих детей*)(*модель А.Матио*)

- развивать у детей внутренний тембровый и звуковысотный слух;
- учить детей интонировать свой «любимый звук»;
- развивать координацию в пространстве с закрытыми глазами, реагируя на звук.

Дети встают в две колонки, напротив друг друга – это волшебная река, с поющими берегами. Каждый ребёнок поёт свой «любимый» звук. Один участник игры «плывёт» по реке с закрытыми глазами. Чтобы не наткнуться на берег ребёнок внимательно слушает звучание берегов.

Игра продолжается, участник меняется. Дети меняют свой «любимый» звук другим.

«Маска» (модель А.Матио)

– учить детей создавать свой образ, настроение, характер и передавать мимикой лица;

– передавать соответствующими интонациями голоса «маску» лица.

Дети встают или сидят по кругу. Первый участник поворачивается лицом ко второму участнику, «строит» маску на лице и сопровождает звуком. Второй участник копирует маску и звуки. Затем второй участник поворачивается к третьему участнику, показывает свою маску и свой звук. Игра продолжается.

Варианты «масок»:

Злой колдун, весёлый клоун, строгий начальник, добрая фея, глупый мышонок, инопланетянин, голодный волк, удивлённый разиня и т.д.

«Мой портрет»

– подготавливать голосовой аппарат детей к пению;

– обыгрывать движения звуками.

Педагог: «Давайте нарисуем свой портрет, как художники. Только у нас нет ни бумаги, ни красок, ни карандашей. Чем же мы будем рисовать? (варианты детей). Сегодня мы будем рисовать свой портрет голосом, вот так:

У нас круглая голова: А-а-а... (дети «рисуют» в воздухе руками перед собой круг и озвучивают кластерным звуком / много звуков разной высоты/).

Глазки: у! у! (показывают пальцем в воздухе на глаза и озвучивают «фальцетом»/ очень высокий звук/).

Носик: пи – и – и (приставляют к носу указательный палец, озвучивают протяжным звуком).

Ротик: и – и – и (рисуют в воздухе пальцем линию рта, озвучивают вибрирующим звуком).

Ушки: у, у (рисуют руками в воздухе уши, озвучивают «штробасом» /очень низкий звук/).

Шейка: ш – ш – ш (проводят рукой в воздухе линию шеи сверху вниз, озвучивают звуком).

Рука: у-а! (проводят руками в воздухе линию правой, затем левой руки от плеча к запястью, озвучивают звуками)

Нога: о – а! (проводят руками в воздухе линию правой, затем левой ноги сверху вниз, озвучивают звуками).

Туловище: ту-у-у! (проводят руками линию туловища от плеч сверху вниз, озвучивают волнообразными звуками /от высокого к низкому звуку/).

Животик: м – м – м – м (погладить живот рукой, озвучивать закрытым ртом от низкого к высокому звуку и снова к низкому звуку).

Пуп: пуп! (показывают пальцем на пуп, озвучивают «фальцетом»).

«Страшная сказка» (по системе В.Емельянова)

- учить детей освобождать гортань при извлечении звука;
- учить детей произносить звук на выдохе и свободно дышать;
- запоминать основной звукоряд.

Педагог говорит детям: «Эту сказку рассказал мне старый добрый динозавр по имени Гора. Если тебе бывает страшно, расскажи сказку сам себе и страх сразу пройдет. Нужно представить себе, что в горлышке есть широкая трубочка, через которую проходит звук. Постарайтесь, чтобы звук получился не громким, а немного страшным, грубым, он идет прямо из животика: А, АО, АОУ, АОУЭ, АОУЭЫ... (штробас)».

«Динозаврик» (по системе В.Емельянова)

- учить детей освобождать гортань при извлечении звука;
- учить детей переходить из одного речевого режима в другой.

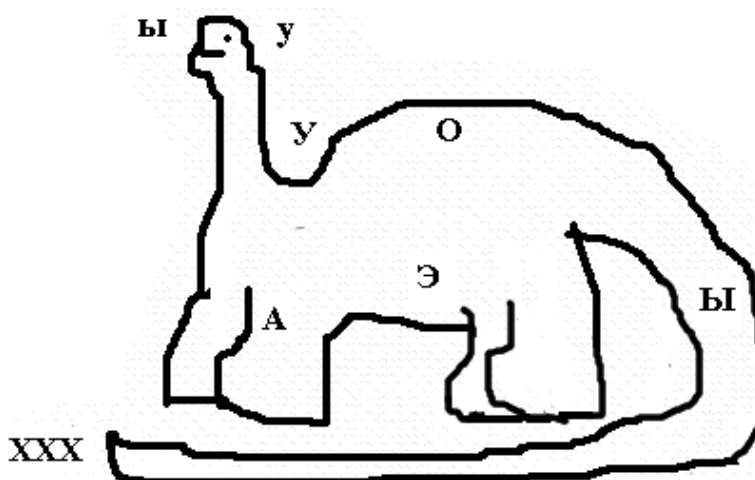
Педагог предлагает нарисовать портрет динозавра не карандашом и не красками, а голосом, таким звуком, каким мы рассказывали «страшную сказку». Дети поют по рисунку, пропевая гласные из фальцета в нефальцетный режим и штробас.

Обозначения:

А, О, У, Э, Ы – нефальцетный режим;

у, ы – фальцетный режим;

ХХХ – скрип, шорох, язык на нижней губе.



Варианты:

1 вариант: У динозавра маленькая голова: у!,

длинная шея: у – У,

спина: у! У – О,

сильные ноги: у! У – О – А,

живот: у! У – О – А – Э,

длинный хвост: у! У – О – А – Э – Ы,

хвост прячется в болоте: у! У – О – А – Э – Ы – ХХХ.

2 вариант: Ы! Ы – Ы, Ы! Ы – Э, Ы! Ы – Э – А, Ы! Ы – Э – А – О, Ы! Ы – Э – А – О – У, Ы! Ы – Э – А – О – У – ХХХ.

«Коробочка с красной нитью» (модель М.Видмер)

– учить детей находить свой «любимый» звук и интонировать его;

– учить детей рисовать «партитуру» и петь по ней.

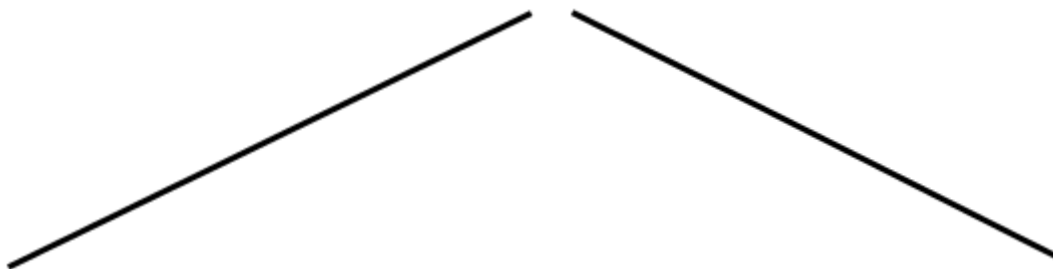
Педагог показывает коробочку и говорит: «Это непростая коробочка. В ней живет звук. Сейчас я спою свой любимый звук и потяну за ниточку. Пока звук будет звучать, ниточка будет тянуться. Как только я замолчу, ниточка остановится. Я отрежу ниточку ножницами, и мой звук останется у меня в руке». Ребенок поет. В зависимости от долготы звучания, у каждого ребёнка в руках остаётся ниточка различной длины.

На последующих занятиях ниточка служит партитурой для пения. Дети выкладывают ниточки на полу, ведут пальчиком по ниточке и поют свой звук. Начинают петь все вместе кластерным пением на любые звуки: а-а, у-у, и-и, о-о, пи-и, ш-ш, бу-у, з-з, ч-ч, пш-ш, м-м- и т.д. Скорость пропевания зависит от психических свойств ребенка. Чем длиннее нить, тем дольше звук. Высота звука меняется от положения нити.

Варианты положения ниточки на полу:



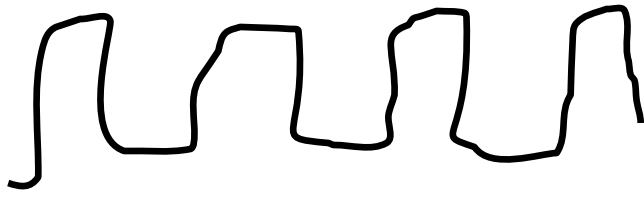
А – а – а – а ...



У – у – у – у ...



И – и – и – и ...



У – о – у – о ...

«Мыльные пузыри» (модель И. Сафаровой)

- учить детей находить свой «любимый» звук и интонировать его;
- учить детей брать дыхание и распределять его во время пения звука.

Педагог показывает детям коробочку с мыльными пузырями и говорит: «В этой замечательной коробочке живут разноцветные мыльные пузыри, сейчас я их выпущу погулять. Пузырей будет много и каждый должен выбрать только один самый красивый пузырь. У вашего пузырька будет музыкальный полет. Пока пузырь летит, вы будете показывать пальчиком полёт пузырька и петь свой любимый звук до тех пор, пока пузырь не лопнет. А как только это произойдет, вы скажете, «пык» и снова выберете себе новый мыльный пузырь. Дети поют кластерным пением звуки: о-о, а-а, у-у, м-м, н-н, и-и, ш-ш и т.д., используя при этом высокие и низкие звуки. Скорость полёта и звучания у всех детей разная.

«Поющие шаги» (Модель К. Виблиц)

- учить детей находить варианты голосового сопровождения движениям тела;
- учить находить варианты движений, сопровождая звуки голоса.

Дети распределяются на две группы: группу движений (танцевальную) и речевую группу. Начинает игру первая группа движений. Каждый ребёнок выполняет различные движения: ходит, прыгает, притопывает, двигается поскаками и т.д. Дети из речевой группы выбирают любого исполнителя из первой группы и придумывают варианты голосового сопровождения, импровизируя голосом:

Ходьба – пам, пам, прыжки – а-а, а-а, притопы — у! у!
поскаки – па-пам, па – рам; шаг, рука – том, вжик.

Затем игру начинает вторая речевая группа. Каждый ребёнок из второй группы исполняет партию голосом. Дети из группы движений выбирают любого исполнителя из второй группы и придумывают варианты движений, сопровождая звуки голоса исполнителя.

Участники могут меняться ролями и выбирать по желанию любого исполнителя для совместного творческого процесса.

«Массаж» (модель К. Виблиц)

– передавать голосом чувства и ощущения, вызванные массажными движениями.

Дети встают в круг, кладут руки на плечи друг другу. Начинают делать массаж на спине. Свои ощущения передают соответствующей интонацией голоса. После каждого движения происходит смена партнёра: справа – слева.

Варианты массажа:

1. разминать плечи: у-а, у-а;
2. пощипывать спину: ы-ы-о-о;
3. поколачивать ребром ладони: у! у! у!;
4. «стаккато» по спине: тока-тока;
5. постучать кулачками: м-м, м-м;
6. погладить по спине: и-и-а, и-и-а.

«Колокольня» (работа с «гудошниками»)

– учить детей петь кластерным пением;

- учить детей интонировать свой «любимый» звук.

Педагог рассказывает историю о старой колокольне, где жили колокола, которые петь вместе не умели, у каждого была своя песня. Большие колокола «папы» висели внизу на толстых верёвках и пели низким голосом: дан-н, дон-н, колокола «мамы» висели повыше и пели средним голосом: бим-бам, дин-дон, маленькие колокольчики «дети» висели очень высоко, под самым потолком и пели высоким голосом: дили-дили, тили-тили, диги-дон. Педагог играет на фортепиано пьесу «Колокола» с открытыми струнами. Послушать «эхо» колоколов при исполнении глиссандо на открытых струнах с длинной педалью.

После прослушивания дети размещаются по залу, воображая себя каким-нибудь колоколом. В пение дети "включаются", когда педагог "дёрнет" колокол за веревочку (дотронется до плеча). Так же постепенно дети "выключаются" из пения.

«Имена и ритмы» (модель В. Жилина)

- развивать у детей умение находить различные варианты имени;
- озвучивать имена звучащими жестами;
- озвучивать имена игрой на музыкальных инструментах.

Вариант 1. Ритмизация имени. Понятие ритма закрепляем и осознаём, что ритм живёт в каждом имени. Хлопками изобразить ритмические рисунки своих имен, друзей. Ударные слоги отмечать более сильными хлопками.

Ма-ша – два хлопка

Ле-он-тий – три хлопка

Ян – один хлопок

Вариант 2: Озвучить считалки:



1 вариант: МА – ША, НА – ТА – ША, СЕ – РЁ – ЖА, АН-ТОН.



2 вариант: КО – ЛЯ И А – ЛЁ – ША, СЛА – ВА И СЕ – РЕ – ЖА.

А) Сказать считалку с различными вариантами произношения: тихо-громко, быстро-медленно, высоко-низко, на зверином языке, загадочным голосом, «в нос», на различные слоги.

Б) Ритмично говорить и озвучивать звучащими жестами: хлопать, топать, шлёпать, щёлкать.

В) Озвучивание считалки музыкальными инструментами. Вариантов может быть два: 1- всю считалку сопровождать игрой на одном музыкальном инструменте; 2- озвучивать каждое имя разными инструментами (коробочка, маракас, тон-блок, клавес).

Г) Находим мелодию для имени. Зная ритм своего имени, дети легко придумывают мелодическую интонацию имени. Не все могут чисто проинтонировать мелодию, многие декламируют на звуках одной высоты, поют фальшиво, но качество исполнения на первом этапе не оценивается. Важно, чтобы каждый ребенок захотел придумать свою мелодию, делая шаг к импровизационному творчеству. В процессе работы, чистая интонация появляется даже у «гудошников», так как «прячься» в кластерном пении, исполняя свой любимый звук ребёнок развивает слух и голосовые интонации.

«Найди меня» (упражнения для слабовидящих детей)

- развивать у детей внутренний слух;
- развивать координацию в пространстве с закрытыми глазами, реагируя на звук.

Каждый ребенок придумывает мелодию своего имени. Если в группе есть два или три ребенка с одинаковым именем, то они подходят друг к другу и выбирают себе один вариант мелодии. Дети свободно распределяются по залу. Выбирается

ведущий, который с закрытыми глазами ходит и слушает пение детей. Ведущий подходит и поёт мелодию имени того ребенка, к которому подошел, затем идет дальше. Ведущий меняется.

«Я пою на одном звуке» (модель В. Жилина)

– учить детей декламировать на одном звуке в свободном ритме;

– учить детей соединять пение с игрой на металлофоне.

Дети садятся на пол по кругу. Один ребёнок играет на одной пластине металлофона и поёт (соло). Все повторяют его «песню» (тутти). Металлофон передаётся ребёнку, сидящему рядом. «Песня» – соло может быть декламацией вне ритма.

Например:... Мне нравится играть на одной ноте...

... У меня хорошее настроение...

... Я хочу гулять...

... Я люблю мороженое...

«Лес» (Модель Э. Виблиц)

– учить детей интонировать на одном звуке;

– учить детей соединять пение с движением тела;

– учить детей самостоятельно пользоваться высотой звука и скоростью исполнения движения.

Педагог рассказывает детям историю: «В волшебном лесу растут поющие деревья. Когда они растут, можно услышать их песню. Деревья растут все выше и выше, голос их становится все громче и громче». Педагог импровизирует на металлофоне – это музыка тумана, шелест травы. Дети встают свободно по залу. Каждый ребёнок выбирает название дерева, в которое сейчас превратится. Дети «вырастают», как деревья и поют название своего дерева. Каждое дерево звучит по-разному (высота звука) и растет с разной скоростью.

Варианты:

О О О О

Дуб дуб дуб дуб



бе - рё - за, бе - рё - за, бе -



О О О О

Ель, ель, ель, ель



Сос - на, сос - на, сос - на

«Голос – инструмент» (модель Э.Виблиц)

– учить детей находить варианты голосового сопровождения звукам музыкальных инструментов;

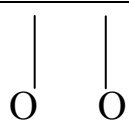
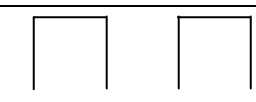
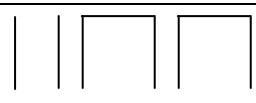
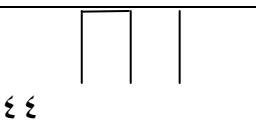

– учить детей находить варианты инструментального сопровождения голосу.

Дети распределяются на две группы: инструментальную и речевую. Начинает игру первая инструментальная группа. Каждый ребёнок из инструментальной группы исполняет свою

партию на музыкальном инструменте. Дети из речевой группы выбирают любого исполнителя из первой группы и находят варианты голосового сопровождения, импровизируя голосом.

Затем игру начинает вторая речевая группа. Каждый ребёнок второй группы исполняет партию голосом. Дети из инструментальной группы выбирают любого исполнителя из второй группы и находят варианты инструментального сопровождения голосу исполнителя, импровизируя на музыкальных инструментах. Участники могут меняться ролями и выбирать по желанию любого исполнителя для совместного творческого процесса.

Варианты:

м/ф сопрано	глиссандо	и-и-и; бль-бль; уль-уль; уи-уи
м/ф альт		бом ; дан ; дон ; н-н
к/ф альт		ну-ка, ну-ка; бум-бум, бум-бум; тары-бары; тренди-бренди
треугольник		так, так, туки-туки; дзинь, дзинь, дили-дили
Большой барабан		бом-бом-бом; хо-хо-хо; хей-хей-хей
Тарелка		ча; хря; брых; бах; бамс

«Таинственный остров»

– учить детей находить варианты голосового сопровождения к изображению рисунков;

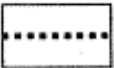
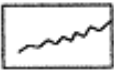
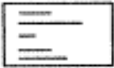
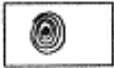
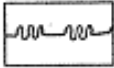
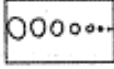
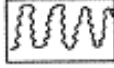
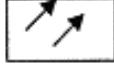

– учить детей находить варианты инструментального сопровождения к изображению рисунков;

– воспитывать умение коллективно участвовать в творческом процессе.

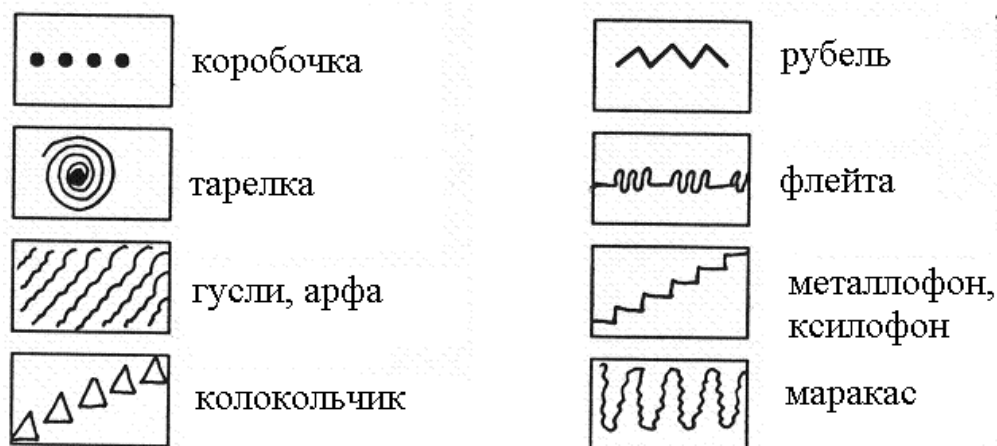
Педагог рассказывает историю: «Однажды, путешествуя по незнакомому острову, путники нашли клад – старый сундук, в котором лежали странные карты с изображением зашифрованных знаков. Чтобы разгадать тайну сундука, путники решили, что им могут помочь музыкальные инструменты и их голоса».

Дети поют по картам – партитурам, подбирают варианты голосового сопровождения к изображению рисунка.

Варианты для голосового исполнения:

	щёлкать язычком
	глиссандо голосом
	многоголосие
	громко
	чередование одного звука и его вибрация
	затихая
	завывая
	возгласы, крики
	резкие звуки разной высоты

Варианты для оркестрового исполнения:



«Трын-трава» (модель В.Жилина)

- учить детей с помощью слов расширять речевую форму;
- обыграть движениями заколдованный лес.

Педагог рассказывает историю: «В одном сказочном лесу растёт чудо трын-трава. Если сварить зелье из этой травы, то отваром можно усыпить даже самого большого в мире дракона или злое чудовище».

Дети собирают чудо трын-траву, бросают в котёл, хорошенько перемешивают, загадочно вращают над котлом руками и произносят заклинание.

а) «Трын-трава, трын-трава, трын-трава – ва — ва – ва».

Дети проговаривают упражнение с расширением формы через повтор последнего слога.

б) «Трын тра – тра – тра – тра трава» расширение формы через повтор «тра».

в) «Трын, трын, трын, трава» расширение формы через повтор первого слова.

После проговаривания текста заклинания превратиться в «заколдованный лес»

«Соня-засоня» (модель В.Жилина)

- учить детей с помощью слов расширять речевую форму;
- учить детей усиливать звучание от шёпота к крику;
- учить детей изменять интонации голоса;

– учить детей использовать музыкальный инструмент вместо слов.

а) все говорят текст с усилением динамики голоса (шепот-крик);

б) расширение формы через повтор слова + инструмент

Соня, Соня, Соня – засоня

(рубель);

Соня засоня – засоня – засоня

(рубель)

В каждом варианте исполнения менять интонации голоса (громко- тихо, весело-грустно, медленно-быстро) и музыкальный инструмент (рубель, маракас, треугольник, бубен).

в) не говорить последнего слова (музыкальная пауза)

Соня, Соня, Соня – (пауза)

(музыкальный инструмент)

«Пирог» (Модель С.Жилинской)

– учить детей говорить ритмично в определенном ритме;

– развивать дикцию произношения.

Дети распределяются на четыре группы – «дома». В каждом «доме» пекут «пирог» – говорят речевую фразу. Можно ходить в гости. Кто зашёл в «дом», начинает пробовать «пирог» – говорить вместе с хозяевами дома.

Варианты речевых фраз – «пирогов»:

1-й дом: Цынцы – брынцы, у – ца – ца

2-й дом: Тренди – бренди, у – ха – ха

3-й дом: Топы – дрёпы, туки – тряк

4-й дом: Тяпши – ляпши, стук – бряк

Можно использовать фонограмму с музыкой (русская народная мелодия).

«Чем дальше в лес, тем больше дров» (модель В. Жилина)

– учить детей говорить ритмично в определенном ритме;

– учить детей изменять интонации голоса;

- учить расширять речевую форму;
- развивать дикцию произношения;
- применять движения или звуки музыкальных инструментов на паузу в речи;
- развивать навыки коллективного творчества

Варианты исполнения:

1) Говорить с ударением на первые слова строчек, на вторые слова и на третьи. Найти ритм каждого варианта.

2) Говорить с изменением интонаций голоса на каждую строчку (шепот- крик, сердито-ласково, высоко-низко, в "нос"-пискляво, медленно-быстро, на курином языке – на собачьем языке).

3) Текст + звучащие жесты.

4) Речевое двухголосие; 1 группа – первая строчка, 2 группа – вторая строчка.

5) Текст + инструменты на ударное слово

6) Расширение формы: повтор одного слова в каждой строчке с изменением динамики:

А) Чем, чем, чем, чем дальше в лес (крещендо),

Тем, тем, тем, тем больше дров (диминуэндо).

Б) Чем дальше, дальше, дальше в лес (крещендо),

Тем больше, больше, больше дров (диминуэндо).

В) Чем дальше в лес, лес, лес, лес, лес (крещендо),

Тем больше дров, дров, дров, дров, дров (диминуэндо).

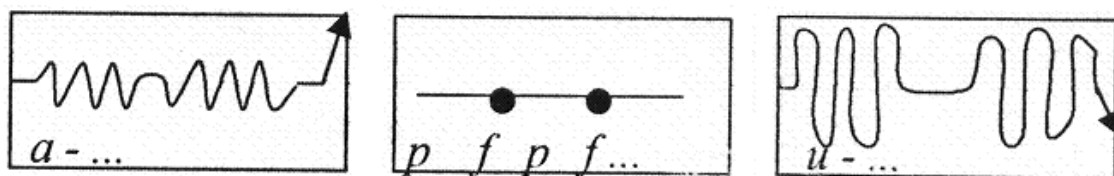
7) Текст + движение на каждое ударное слово: в лес – присесть, дров – поднять ногу и т.д..

8) Текст + музыкальная пауза (музыкальный инструмент) на каждое ударное слово: чем дальше – коробочка, тем больше – рубель.

9) Разделиться на 3 группы. 1-я группа: текст + звучащие жесты; 2-я группа: музыкальные инструменты; 3-я группа: движения. Каждая группа придумывает свой вариант исполнения.

«Партитура»

- учить детей петь по партитурам с условными обозначениями;
- учить детей петь свой «любимый» звук.



«Колодец» (Орф-шувльверк)

Текст: Тётушка, тётушка,

Пропусти в колодец.

Тётушка, тётушка,

Пропусти в колодец.

Лягушка: Ква, ква, ква,

Была я молода.

Если б в молодца влюбилась,

То в колодец не свалилась.

Ква-а-а-а...

Дети делятся на группы и распределяют задания.

1 группа: Говорит текст с различной интонацией голоса: тихо-громко, низко-высоко, медленно-быстро, ласково-грубо, загадочно, «в нос», на кошачьем языке, на мышинном языке, на птичьем языке.

2 группа: Озвучивает звучащими жестами:

хлоп-хлоп, шлёп-шлёп; или

хлоп-шлёп, топ-топ; или
топ-топ, хлопок-хлоп.

3 группа: Озвучивает музыкальными инструментами: металлофон, ксилофон, клавиесы, ложки, треугольник, маракас, флейта.

4 группа: В «колодце» сидит ребёнок, играющий роль лягушки. Группа двигается, исполняя элементарные движения: по кругу, в круг, из круга, поворот на месте, раскачиваясь на месте и т.д.

Дети придумывают варианты исполнения проекта: 1-й вариант – 1-я группа говорит текст, все остальные выполняют свои партии, 2-й вариант – 1-я группа поёт текст на звуках соль-соль, ми. В конце попевки «лягушка» кричит: «Ква!», выпрыгивает из «колодца» и ловит одного из участников танцующей группы.

4.3. Методика организации арт-терапевтических практик с детьми младшего дошкольного возраста

«Путешествие по волшебному лесу»

Цель: Эмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста средствами музыки, движения и слова.

Задачи:

- 1) развивать у детей эмоциональную отзывчивость;
- 2) развивать чувство ритма;
- 3) развивать речевые интонации голоса через звукоподражания;
- 4) развивать мелкую моторику пальцев рук;
- 5) развивать координацию движений через игру на палочках-клавиесах;

б) развивать у детей музыкальное восприятие через слушание звучащих игрушек;

7) изучать звуковые свойства музыкальных инструментов;

8) учить детей использовать в игре различные способы получения звука;

9) учить детей свободно двигаться с предметом и ориентироваться в пространстве.

Оборудование:

- музыкальный центр;
- музыкальный ряд (фонограмма);
- детские музыкальные инструменты;
- звучащие игрушки-самоделки;
- газовый платок;
- палочки-клавесы;
- кукла на палочке «дирижер»;
- куклы «Би-ба-бо».

Ход занятия

№	Наименование вида деятельности	Действия педагога (методические указания)	Действия детей
1	Вход в зал (фонограмма «Сороконожка» С. и Е. Железновы)	Педагог «Мама-сороконожка» вводит детей в зал	Дети держатся друг за друга и идут как «ножки» сороконожки
2	«Здравствуйте, гости»	Посмотрите, куда прибежали «ножки» сороконожки? Это же веселая лесная полянка. Вместе с нами на по-	Если на занятии присутствуют гости, дети подходят к ним, осматривают, здороваются и

		лянку пришли гости, давайте с ними поздороваемся	знакомятся
3	«Здравствуйте, ручки, ножки, коленочки!»	Вы все пришли? Никого не забыли? А ручки ваши пришли? Давайте поздороваемся с ручками: «Здравст-вуйте!» И ножки пришли? Поздороваемся с ножками: «Здравст-вуйте!» А коленочки пришли? Поздороваемся с ними: «Здравст-вуйте!» Молодцы, здорово!	Дети ритмично говорят слово «Здравствуйте» и озвучивают ритмичными хлопками, притопами, шлепками
4	«Знакомство с куклой-дирижером»	Мне кажется, на этой замечательной лесной полянке кто-то живёт. Предлагаю вместе сесть на полянку. Посмотрите, какая интересная игрушка. На что она похожа?	Дети рассматривают игрушку. Варианты ответов детей – колокольчик, шляпка, эскимо, юбочка, карусель...
5	Игра с куклой-«дирижером» на палочке	На самом деле, это – домик. Чтобы узнать, кто в нём живет, нужно сказать «тук-тук» и постучать. Это фея! Давайте поиграем с ней: когда фея будет выходить из домика, мы будем хлопать в ладоши, а когда	Дети стучат кулачком в домик и говорят «тук-тук». Хлопают в ладоши, когда кукла-фея машет волшебной палочкой; молчат (пауза) и говорят

		<p>спрячется в домик, скажем «ч-ч-ч». Договорились?</p> <p>Молодцы, ребята! скажем кукле: «До свидания!»»</p>	«ч-ч-ч», когда фея прячется в домике
6	<p>Пальчиковая игра «Пошли пальчики гулять» (И. Галянт)</p>	<p>А теперь поиграем с нашими пальчиками. Девочки и мальчики, Где же ваши пальчики? Пошли пальчики гулять И друг друга догонять!</p> <p>По дорожкам: прыг-скок, По тропинкам: прыг-скок, И по горкам: прыг-скок Убежали наутёк!</p> <p>Молодцы!</p>	<p><i>прячут руки за спину, показывают руки, сжимают и разжимают кулачки, хлопают ладошками, шлёпают по коленям, топают ногами, прячут руки под мышки</i></p>
7	<p>Игры с палочками-клавесами</p>	<p>Посмотрите, что это? (привлекает внимание детей). Это наверно волшебный сундучок. Интересно, что там внутри? (дети открывают сундучок и находят палочки) Это палочки-стукалочки. Берите их и садитесь на полянку, мы с ними поиграем. Смотрите,</p>	<p>Дети манипулируют с палочками, повторяя за педагогом действия</p>

		<p>как палочки стучат! Даже если их за спинку спрятать, всё равно стучат, и над головой стучат. <i>(Педагог показывает движения и играет палочками)</i></p>	
8	Музыкальная игра с палочками «Тихо-громко»	<p>Вы слышите, звучит музыка. Мы споём и поиграем на палочках: «Мы тихо (громко) стучим: тук-тук-тук-тук, Мы тихо (громко) стучим: тук-тук-тук-тук! Мы очень тихо (громко), очень тихо (громко) все стучим!</p> <p>Молодцы, кладите палочки на место</p>	<p>Дети подпевают педагогу, стучат палочками в соответствии со звучанием музыки «громко-тихо». (варианты игры на палочках: палочкой о палочку, палочками по полу, «шляпками палочек»)</p>
9	Песня «У кого какая песня?» (фонограмма)	<p>Хотите узнать, кто ещё живет на этой полянке? Давайте познакомимся с жителями и послушаем, кто и как поет. «У кого какая песня? У кого какая песня? У лягушат такая песня, У лягушат такая песня: Ква-ква, ква-ква-ква, Ква-ква, ква-ква-ква, У бычка такая песня:</p>	<p>Дети слушают и подпевают песню вместе с педагогом.</p>

		<p>«Бу-бу, бу-бу-бу»; У утят такая песня: «Кря-кря, кря-кря-кря»; У зайчат такая песня: «Прыг-скок, прыг, да скок»; У цыплят такая песня: «Цып-цып, цыпы-цып»; У пчелы такая песня: «Ж-ж, ж-ж-ж»; А у нас такая песня: «Тра-ля, тра-ля-ля» <i>(педагог действует с куклами «Би-ба-бо», обыгрывая содержание песни)</i></p>	
10	<p>Слушание звучащих игрушек (самодельные ореховые погремушки, воздушные свистульки, погремушки из ракушек, скрипучки)</p>	<p>На нашей полянке живут разные звуки. Послушайте, на что похожи эти звуки? <i>(Педагог играет на звучащих инструментах; результат – скрип, шорох, шуршание, пение птиц, жужжание мух, пчел, звон, свист)</i></p>	<p>Дети слушают звуки самодельных звучащих игрушек, узнают звук и называют, на что похож звук, на чей голос или на пение.</p>
11	<p>Музицирование и импровизации на музыкальных инструментах</p>	<p>Ребята, рядом с нашей поляной есть волшебный лес, там растут необычные деревья. Вместо листочков на них</p>	<p>Дети свободно распределяются по залу с музыкальными инструментами – «Лес».</p>

	<p>«Волшебный лес» (фонограмма)</p>	<p>вырастают музыкальные инструменты. Хотите побывать в этом лесу? Сегодня мы как самые настоящие волшебники будем превращаться в волшебные деревья? Возьмите на стульчиках музыкальные инструменты, выберите место, где будет расти ваше дерево. Я буду ветерком летать по лесу и дуть на каждое дерево.</p> <p>Когда ветер летает по лесу – все деревья звучат, играют. Ветер улетает домой, наступает тишина. Лес спит. Но с первыми лучами солнца ветер просыпается, залетает в лес, дует на деревья и деревья вновь звучат. Когда наступает ночь, ветер улетает домой и лес снова засыпает. Наступает тишина.</p> <p><i>(Далее ветерком становится ребенок, а педагог берёт его инструмент. Игра проводится несколько раз)</i></p>	<p>«Ветер-дирижер» летает по залу – «Деревья» звучат. Дети импровизируют на музыкальных инструментах (ударяют, встряхивают).</p> <p>«Ветер-дирижер» садится на стульчик, наступает тишина (пауза), «Деревья» молчат, «Лес» засыпает. Роль ветра передаётся другому ребенку</p>
--	-------------------------------------	---	--

12	Выход из зала (фонограмма «Сороконожка» С. и Е. Железновы)	Наше путешествие по волшебному лесу закончилось. Вам понравилось? А что было самое интересное в волшебном лесу? Сороконожке пора домой: «Ножки мои, ножки, стройтесь в ряд, крепко держитесь друг за друга. Всем жителям полянки скажем «До свидания!»»	Дети делятся своими впечатлениями, строятся друг за другом, кладут руки на плечи стоящему впереди ребёнку и выходят из зала под музыку за педагогом
----	--	--	---

«Гномики»

Задачи:

- развивать эмоциональную отзывчивость;
- изучать звуковые свойства инструментов;
- приобретать опыт звуковых ощущений;
- приобретать навыки игры на инструментах;
- развивать тембровый и звуковысотный слух;
- развивать потребность самовыражения через звуки инструментов;
- развивать речевые интонации голоса (звукоподражание);
- развивать чувство ритма;
- развивать способность к образным импровизациям в движении.

Оборудование:

- шапочки-колпачки;

- музыкальные инструменты (звучащие игрушки-самodelки);
- газовые платки;
- поэтический ряд;
- музыкальный ряд.

Содержание деятельности. Первый этап (подготовительный)

Звучит спокойная, радостная музыка.

Педагог. Сегодня в музыкальном зале нас ждёт сюрприз. Только сюрприз спрятался и ждёт, когда мы его найдём». (*Дети находят красивую коробку, в которой лежат колпачки-шапочки*). Какие разноцветные колпачки! Я знаю, что их носят маленькие гномики, которые живут в маленьком домике. Окна этого домика выходят в маленький сад, где растут прекрасные цветы. Хотите, чтобы произошло чудо? Тогда наденьте колпачки, закройте глаза и тихо скажите волшебные слова: эне-бэне-бумс, чу-па-чупс... Произошло чудо! Мы с вами превратились в маленьких гномиков. Посмотрите друг на друга.

«Гномики» (И. Галянт)

Если б я был очень маленький-маленький гном,
 Я бы конфетку, наверное, кушал три дня.
 И из скорлупки ореха построил свой дом,
 Вместо звонка колокольчик-цветок у меня.
 Если б я был очень маленький-маленький гном,
 Я бы у бабочки крылышки взял поносить.
 И научился летать в облаках, а потом
 К вам бы спустился, чтоб всех вас с собой пригласить.

Второй этап (основная часть)

Приветствие «Здравствуйте»

(Педагог показывает детям игрушку-сюрприз типа рор-ир – куклу на палочке, прячущуюся в конусе-домике, обтянутом тканью. Если поднять палочку вверх – кукла выглянет из своего домика, а если покрутить – будет крутиться вокруг своей оси).

Педагог. У гномиков много игрушек, посмотрите, это их любимая игрушка. На что она похожа? *(Варианты детей: на колпачок, карусель, морковку, юбочку, колокольчик, чупа-чупс, стаканчик, ёлочку, лампочку...)*. Молодцы, как много вы придумали интересных сравнений. На самом деле это домик, в нём живет фея, которая дружит с гномами. Она, наверное, крепко спит и не слышит, что мы пришли. *(Дети будят, зовут куклу. Появляется кукла-фея и здоровается с детьми. Озвучивая куклу, педагог слово «здравствуйте» произносит с разными интонациями голоса: громко – тихо, быстро – медленно, весело – грустно, высоко – низко, заколдованным голосом и т.п.)*

3. Пальчиковая игра (в парах)

Педагог. Маленькие гномики – смешные человечки – любят играть, прыгать. Давайте вместе с ними поиграем.

«Смешные человечки» (И. Галянт)

Бежали мимо речки
Смешные человечки,

Прыгали, скакали,

Солнышко встречали.

Забрались на мостик

«человечки»-пальчики бегут по «дорожкам»-рукам детей, стоящих напротив друг друга; ладони детей «прыгают» на плечах друг друга; дети ласково кладут руки на щёки друг друга; дети складывают «мостик» из рук;

И забили гвоздик.

Потом – бултых в речку.

Где же человечки?

стучат кулачками о кулачки друг друга;
наклоняются и свободно качают руками;
выпрямляются, прячут ладошки под мышки друг другу

3. Игра с палочками

Педагог. Наши весёлые гномики любят играть с деревянными палочками. Возьмём палочки по две штуки в разные руки и вместе с гномиками поиграем. Я вас буду спрашивать, а вы отвечайте, договорились?»

«Гномы» (И. Галянт)

– Гномы, гномы, вы шагали?

– Мы шагали, мы шагали.

задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – стучат поочередно правой-левой палочками по полу;

– Гномы, гномы, вы бежали?

– Мы бежали, мы бежали.

задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – стучат поочередно правой-левой палочками по полу быстрее, чем в первый раз;

– Гномы, гномы, вы стучали?

– Мы стучали, мы стучали.

задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – стучат палочкой о палочку;

– Гномы, гномы, вы плясали?

– Мы пля-

задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – стучать палочкой о палочку;

сали,

мы пля-

сали,

стучат двумя по полу;
стучат палочкой о палочку;
стучат двумя по полу;

– Гномы, гномы, вы устали?

– Мы устали, мы устали

задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – стучат «шляпками» палочек в воздухе перед собой

- Гномы, гномы, отдыхали?
- Отдыхали, отдыхали.

И опять всё начинали!

*задаёт вопрос педагог;
дети отвечают – катают палочки
ладонями по полу («колбаски»);
стучат двумя палочками одновре-
менно по полу*

4. Пение

Педагог: «Молодцы, вы так весело и дружно играли. Предлагаю спеть песню и подарить её гномикам».

«Весёлый гномик» (И. Галянт)(фонограмма)

5. Музицирование «Волшебный лес».

Задачи:

- учить детей самостоятельно действовать с музыкаль-ным инструментом;
- учить использовать в игре различные способы получе-ния звука;
- реагировать на движения «ветра-дирижёра» изменени-ем динамики исполнения;
- учить различать звучание одного инструмента и зву-чание всего оркестра;
- учить детей слушать звуки своего инструмента.

Педагог. Весёлые маленькие гномики живут в чудесном, уютном домике. Домик гномиков находится неподалёку от волшебного леса, в котором растут удивительные деревья. Вместо листочков на деревьях выросли музыкальные инструменты. Когда в лес залетает ветер, деревья издают сказочные звуки.

1 вариант. Дети выбирают инструменты по желанию и свободно распределяются по залу. Педагог двигается с газовым платком в руках – это «ветер-дирижёр». Дети – «деревья», импровизируют на своих инструментах. Ветер улетает из леса

(садится на стул-«домик»), музыка замолкает, лес засыпает – пауза. Роль ветра педагог может передать ребенку. Игра повторяется.

2 вариант. «Ветер-дирижёр» летает с газовым платком по лесу очень быстро, инструменты звучат громко, быстро. «Ветер-дирижёр» легко и медленно летает по «лесу», инструменты звучат тихо, медленно.

3 вариант. «Ветер-дирижёр» летает по лесу, дети играют все вместе – «тутти». «Дирижёр-ветер» подлетает к одному исполнителю – «дереву», машет в его сторону платком, звучит «соло» одного инструмента.

4 вариант. Ребенок, исполняющий роль «ветра-дирижера», подлетает к одному из детей – «дереву», машет в его сторону платком, и тот играет на своем инструменте один звук и поёт его. Как только звук исчезает, ребенок-«дерево» играет еще один звук и так далее. «Ветер-дирижёр» подлетает ко второму дереву. На фоне звучания одного «дерева» начинает звучать второе.

Дирижер включает всех детей в игру постепенно (машет платком), также постепенно выводит их из игры (накрывает платком голову). Дирижер по слуху определяет, как звучит «лес»-оркестр. В конце исполнения по сигналу дирижёра весь оркестр на *sf* (сфорцандо) исполняет резкий звук, который постепенно тает. Лес засыпает – пауза.

Дирижёр передаёт свою роль другому ребёнку, отдаёт ему платок и начинает играть на его инструменте. Игра повторяется. Может быть два дирижера.

6. Слушание (фонограмма по желанию педагога).

Педагог. Когда ветер улетает из леса, лес засыпает, но с первыми лучами солнца лес просыпается, распускаются утренние цветы. Цветы дарят всем свою красоту и аромат. Сейчас в наших ладошках тоже распустятся волшебные цветы. (*Дети*

прячут газовые платки в ладони и медленно раскрывают, выпуская «лепестки» цветка. Дети показывают друг другу (гостям) «цветы», которые распустились у них в руках).

Третий этап (итог занятия)

Педагог с детьми делятся впечатлениями о занятии. Если особый ребёнок не выполнял все виды деятельности вместе с детьми, но проявлял интерес к ним, наблюдая со стороны, то это неплохой результат. Возможно, ребёнок проявил желание участвовать в одном из видов деятельности, и педагог поощряет ребёнка, мотивируя его на дальнейшее сотрудничество.

«Солнечная Радуга»

1. Программное содержание:
 - Обеспечить чувство психологической защищённости через принципы цвето- и музыкотерапии.
 - Развивать чувство доверия к миру, радости существования, взаимодействия, общения.
 - Дать понятие о пользе овощей.
 - Учить детей передавать свое настроение через музыку, движение, цвет.
2. Предварительная работа:
 - Знакомство с овощами через игры.
 - Проведение занятий по рисованию пальцами.
 - Психофизические этюды: "Туман", "Сон", "Ветер", "Солнце".
 - Танцевальные этюды: "Цветок", "День".
 - Знакомство с соками и соковыжималкой.
 - Занятие: "Вкусно, полезно, красиво".
3. Оборудование:
 - магнитофон, кассеты
 - газовые платки

- овощи на блюде
- соковыжималка
- сок, стаканчики, блюдца
- обручи, обтянутые тканью
- ванночки с водой
- салфетки из ткани
- оформление зала

4. **Ход занятия:**

Звучит грамзапись «Солнечные зайчики».

Дети входят в зал, рассматривают оформление зала.

Музыкальный руководитель: Здравствуйте, дети. Посмотрите какое солнышко у нас в гостях. И мы сегодня с вами превратились в солнечные зайчики.

Речевая игра: «Солнечные зайчики».

Солнечные зайчики,
 где же ваши пальчики?
 Ваши ушки и хвосты,
 спинки, ножки, животы?/обыгрывают движениями/
 Круглые как мячики
 солнечные зайчики
 весело играют
 деток забавляют.

Руководитель ИЗО:

Урожай наш прямо с грядки,
 Полюбуйтесь-ка, ребятки!
 Сок из свеклы и моркови
 Очень нужен для здоровья.
 Будем сильны, будем ловки
 От свеколки и морковки!

Вспомните как из морковки мы выжимали сок. Сначала морковка была твердой /показать/, потом получилось торе /

показать/, а из пюре получился сок. Давайте включим соковыжималку и сделаем сок из свеклы.

/ Получив сок из свеклы, дать детям стаканчики с соком на пробу /

Какой вкусный и полезный сок! А какой он красивый! Это солнышко вложило в овощные соки свое тепло и свет. Давайте попробуем порисовать соком! Вот это будут наши полянки */обручи с обтянутой тканью/* и на них сейчас вырастут цветы. Ладонку надо прижимать к подушечке и отпечатать на ткань, сначала одним цветом, потом другим.

Фонограмма: «Под музыку Вивальди»

Дети накладывают свои ладошки на поролоновые подушечки, пропитанные соком овощей или ягод.

Вот видите, сок от овощей даёт нам красоту и здоровье. А подарило нам эту цветочную радугу солнышко! У нас получились красивые цветочные клумбы, похожие на солнечную радугу. Кто уже нарисовал, моет руки в «озерке» */таз с водой/* и вытирает салфеткой из кармашка комбинезона. А теперь держитесь за обручи, отнесем картины в группу.

Звучит грамзапись «Солнечные зайчики». Дети выходят из зала.

«Вот какие мастера!»

Программное содержание:

1. Обеспечить чувство психологической защищенности через принципы цвето- и музыкотерапии.
2. Развивать чувство доверия к миру, радости существования, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
3. Формировать представления о пользе овощей и значимости труда.

4. Учить передавать свое настроение через движение, цвет.

Предварительная работа:

- знакомство с овощами, соками и соковыжималкой (игры, беседы и др.);
- рисование пальцами и ладошками (овладение техникой «пальцевой живописи»);
- танцевальный этюд «Цветок».

Оборудование: фонограммы, газовые платки, овощи на блюде, соковыжималка, сок, стаканчики, обручи, обтянутые тканью, поролоновые подушечки, пропитанные соком овощей (или ягод), ванночки с водой, салфетки из ткани, рабочие комбинезоны для детей, оформление зала.

Ход развлечения.

Звучит фонограмма (по выбору педагога). Дети входят в зал, рассматривают оформление.

Музыкальный руководитель. Здравствуйте, девочки! Здравствуйте, мальчики! Я предлагаю сегодня стать садовниками. Вы знаете, кто такой садовник? Что растет в саду-огороде? *(Ответы детей.)* Молодцы! Мы вырастим свой урожай. Посмотрите, какое солнышко у нас в гостях. *(Обращает внимание на оформление зала.)* Помашите рукой солнышку. Мне кажется, оно нам улыбается и приглашает вместе поиграть.

Посмотрите на свои ладони, они похожи на маленькие солнышки с лучиками. Погладьте ладошки и каждый пальчик. *(Самомассаж.)* Вот как ярко засияли лучики на каждом солнышке. *(Дети поднимают руки вверх и перебирают пальчики.)* Давайте встанем в круг, возьмемся за руки и подарим тепло наших маленьких солнышек друг другу. *(Дети замыкают круг.)* Посмотрите, какое получилось солнышко? Большое-пребольшое! А если все мы встретимся в центре круга, какое солнышко станет? *(Дети идут в центр круга.)* Маленькое.

(Педагог меняет интонации голоса: большое – громко, низким голосом; маленькое – тихо, высоким голосом; дети повторяют с изменением интонаций голоса.)

Сегодня мы – садовники и будем сажать овощи на грядке. Теплом своих солнышек-ладошек согреем землю. *(Дети садятся на колени, кладут ладони на пол – «греют» воображаемую землю.)* Выкопаем ямку и посадим семена моркови и свеклы. *(Имитируют движениями.)* Закопаем ямку, разровняем землю. *(Имитируют движениями.)* Чтобы семена дали всходы, необходимо их поливать. *(Имитируют движениями.)* Теперь будем ждать. Пока наш урожай подрастает, я расскажу вам сказочную историю.

«В одном чудесном лесу, на поляне расцвели дивные цветы – нежные и необыкновенно красивые. Цветы умывались каплями росы, тянулись лепестками к солнцу и радовали всех своей красотой. На поляну слеталось множество бабочек, стрекоз, маленьких фей и эльфов. Они кружились над цветами, садились на самые красивые из них, пили нектар и вновь поднимались в воздух... Это был легкий, чарующий танец.

Вечером бабочки, стрекозы, феи и эльфы улетали, цветы закрывали свои лепестки, опускали головки, и все рассеивалось, как туман, как сон».

Представьте, что все это нам удалось увидеть. Давайте попробуем изобразить эту сказочную картину в танце.

Танцевальная миниатюра «Цветок» *(фонограмма по выбору педагога).*

Часть детей садятся на пол в круг – это «цветы». В руках у детей веера. «Цветы» тянут лепестки вверх, затем одновременно раскрываются и закрываются, как большая цветочная клумба. Остальные дети («бабочки», «стрекозы», «феи», «эльфы») «летают» свободно по залу с газовыми платками. Дети выполняют медленные движения: раскачиваются, кружатся,

поднимают и опускают платок перед собой. На окончание музыки ложатся на ковер и накрывают лицо платком.

Музыкальный руководитель и педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности после окончания музыки подходят к лежащим детям: потягивают, расправляя ручки, ножки, и поют:

Потягушки (рус. нар. мелодия)

Тяги, тяги потягушки,
На дитятку порастушки.
Подрастай-ка, малышок,
Как пшеничный колосок.

(Дети медленно встают, обыгрывают движениями текст и подпевают.)

Потягунюшки, порастунюшки,
А в ручки хватунюшки,
А в ножки топтунюшки,
А в роток говорок,
А в головку разумок!

Музыкальный руководитель. А что же наш урожай?! Чтобы Матушка-земля подарила богатый урожай, ее нужно поблагодарить: улыбнуться и согреть землю своими глазками, как лучиками. *(Имитируют движениями.)* Вот и показался первый росток, он тянется вверх, к солнышку. За ним появился второй, третий... *(Имитируют движениями.)*

Педагог дополнительного образования. Вот какие мастера! Настоящие мастера своего дела. Богатый урожай вырастили в саду-огороде.

Сначала овощи – морковь и свекла – были какими? *(Показать, дать потрогать детям.)* Твердыми! Потом получилось пюре. *(Показать, как с помощью терки получилось пюре, дать помять его ложками.)* Какое оно? Мягкое! Из пюре получится сок. Давайте включим соковыжималку и сделаем сок

из моркови и свеклы. *(Получив сок из овощей, педагоги дают детям стаканчики с соком на пробу.)*

Какой вкусный и полезный сок! А какой он красивый! Какого цвета получился сок? *(Ответы детей.)* Это солнышко вложило в овощные соки свое тепло и свет, а мы вырастили урожай. Садовники выращивают не только овощи, фрукты, но и цветы. Настоящий садовник должен быть и художником, и немного волшебником. Давайте как художники рисовать соком. Это будут наши клумбы. *(Педагог показывает обручи, обтянутые тканью.)* Сейчас мы вырастим волшебные цветы. Ладонку или кулачок надо прижать к подушечке и отпечатать на ткань, сначала одним цветом, потом другим.

Изобразительное творчество «Цветочная поляна» *(фонограмма по выбору педагога). Дети прижимают свои ладошки и кулачки к поролоновым подушечкам, пропитанным соком овощей (или ягод), а затем делают отпечатки на ткани.*

Посмотрите, дети, овощной сок дарит нам не только здоровье, но и красоту. У нас получились красивые цветочные клумбы. Кто уже нарисовал, мойте руки в «озерке» *(емкость с водой)*, доставайте из карманов ваших комбинезонов салфетки и вытирайте. Теперь мы украсим цветочными клумбами нашу группу, позовем в гости солнышко. Покажем мамам и папам свою работу, пусть они порадуются вместе с нами, похвалят нас и скажут: «Вот какие мастера!».

Звучит фонограмма (по выбору педагога). Дети выходят из зала.

4.4. Методика организации групповых творческих проектов с детьми старшего дошкольного возраста

«Осеннее настроение»

Задачи:

- развивать у детей эмоциональную отзывчивость;
- развивать слуховые и тактильные ощущения при наблюдении за явлениями природы (шум ветра, шелест листвы, треск веток, капли дождя, прикосновение ветра);
 - дать понятие о динамике (движение ветра; полёт листьев; размеры листьев; цвет листьев, цвет неба; наклоны деревьев);
 - развивать целостное представление о цвете и форме (листья, деревья, небо) во взаимосвязи с природными явлениями;
 - развивать мелкую моторику пальцев рук (пальчиковые игры);
 - развивать координацию движений через игру на палочках-клавесах;
 - развивать речевые интонации голоса через звукоподражания;
 - учить детей интонировать на одном звуке, сопровождая игрой на музыкальном инструменте;
 - развивать у детей умение составлять короткий рассказ об осени;
 - развивать у детей чувство ритма;
 - изучать звуковые свойства музыкальных инструментов;
 - учить детей использовать в игре на музыкальных инструментах различные способы получения звука, изобретать звуки;
 - учить детей свободно двигаться с предметом и ориентироваться в пространстве;
 - развивать способность к образным импровизациям в движении.

- отражать осенний колорит в окраске листьев;
- рефлексия.
- **Оборудование:**
- засушенные листья или листья, упавшие с дерева;
- музыкальные инструменты (звучащие игрушки-самоделки);
- альбомы, мелки, гуашь;
- газовые платки;
- литературный ряд;
- музыкальный ряд.

Содержание деятельности. Первый этап (подготовительный)

На утренней прогулке дети наблюдают за ветром, осенними листьями, деревьями, осенним небом, прислушиваются к звукам природы, подставляют лицо ветру, подставляют ладони каплям дождя, рассказывают стихи:

Тихо бродит осень по дворам,
 Вьются в пляске листья тут и там.
 Тихо плачут ниточки дождя.
 Ветер гонит тучи никуда.

(П. Васильев)

Второй этап (основная часть)

1. Ритмодекламация «Наступила осень»

В музыкальном зале впечатления об осени дети передают в закличке для певучего рассказывания. Закличка исполняется с добавлением собственного текста и мелодии. Каждую строчку говорит один ребёнок. Дети на музыкальных инструментах импровизируют, сопровождая текст.

Осень наступила...
 Дует сильный ветер...

Листья падают с дерева...
Идёт дождь...
По небу плывут тёмные тучи...
Собрали в огороде весь урожай...
Кошка свернулась в клубочек...
Мы надели теплые шапки...

Мелодия заклички определяется ритмом слов, она приближительна, обозначается короткими и длинными нотами. Это позволяет учитывать особенности ребенка, передавая настроение песни. Если ребёнок с особенностями в развитии не говорит, то можно предложить ему просто играть на музыкальном инструменте. В данном случае невербальное самовыражение способствует адаптации и социализации ребёнка в группе

2. Игра с палочками «Дождь»

Дети рассказывают текст речевой игры, озвучивая деревянными палочками-клавесами.

Раз, два, три,	<i>ударять палочкой о палочку;</i>
Дождь считает пузыри.	<i>шагать палочками по полу;</i>
Три, четыре, пять,	<i>ударять палочкой о палочку;</i>
Дождь идет опять.	<i>шагать палочками по полу;</i>
Пять, шесть, семь,	<i>одновременно стучать по полу;</i>
Мы промокли все!	<i>бросить палочки в центр круга</i>

3. Словотворчество «История о ветре»

Дети придумывают историю о ветре, о листьях. Ветер в истории может раздувать флаг, парус, белье на веревке, мельницу, газету.

У каждого ребенка получается своя история о ветре, не похожая на другие. Один участник рассказывает свою исто-

рию, а остальные дети пытаются понять характер ветра и передать его в движениях.

Варианты детей:

1-й: Ветер – это ураган, бушующий на просторе. Это смелый порыв вперед, навстречу неизвестному и тайному. Это движение и постоянный поиск. Ветер, как человек, которому не сидится на месте.

2-й: Ветер может быть тихим и ласковым, как нежное прикосновение. Он может успокаивать и баюкать, петь песни и дарить прохладу. Нежный ветер любит шелестеть листвой, танцевать вместе с осенними листьями и раздувать флаги.

3-й: Бывает, что ветра совсем не видно и не слышно. Это случается тогда, когда ветер улетает далеко-далеко или спит где-нибудь на облаке.

4-й: Ветер – большой шалун, он может также спрятаться за бугром, а потом как налететь, когда его совсем не ждешь. В этот момент слетают шляпы с головы или улетают воздушные шары, вырвавшиеся из руки.

4. Музицирование

– сочиняют музыку ветра, падающего листка, качающегося дерева, музыку дождя, импровизируя на музыкальных инструментах (самодельных игрушках);

– имитируют голосом шум ветра с помощью шипящих и свистящих звуков (Ф, П, С, Ш, Щ), руками моделируя динамику звука (рис. 3).

Движение руки вверх – озвучивать высоким и громким звуком, движение руки вниз – низким и тихим звуком.

1. Пение (репертуар по желанию педагога)

Исполняют песню, сопровождая игрой на музыкальных инструментах.

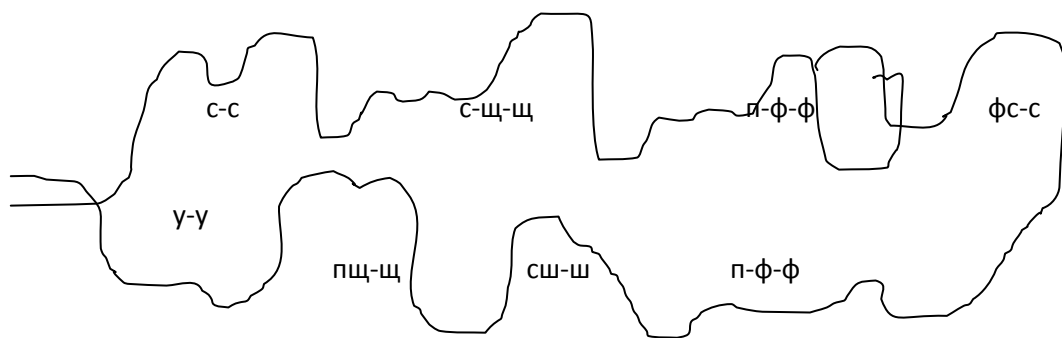


Рис. 3. Модель динамики звука

2. Изотворчество

В изостудию дети приносят с собой листья с прогулки. Осматривают листья, обводят контур листочка карандашом, переносят цвет осени на свои рисунки с помощью основных цветов. Затем на палитре дети смешивают краски и на бумаге передают осеннее настроение. На этом подмалевке с помощью мелков создают динамику осени (наклон деревьев, летящие листья). Деятельность детей сопровождается фонограммой (по выбору руководителя изостудии), помогающей создать соответствующее настроение.

3. Движение «Танец осени»

В физкультурном зале звучит фонограмма (по выбору педагога). Нежная музыка побуждает детей двигаться в чарующих ритмах. Порывы ветра приносят газетные платки – это разноцветный наряд модницы осени. Дети импровизируют под музыку, передают характер осени в движениях с газетными платками. Педагог-хореограф помогает детям создавать модели собственного танца.

Третий этап (итог занятия)

Дети раскладывают на полу композицию из листьев и газетных платков. Это «осенний ковёр». Педагог с детьми обсуж-

дают модели группового проекта, отмечают творческие находки, успехи.

Четвёртый этап (рефлексия)

На вечерней прогулке дети вновь обращают внимание на осенние листья, на деревья, на осеннее небо, прислушиваются к звукам природы. Дети делятся своими впечатлениями об осени, вспоминают, как играли на музыкальных инструментах, как танцевали с газовыми платками «танец осени», как рисовали, как придумывали рассказ об осени. Читают стих об осени.

«Зимняя сказка»

Задачи:

- развивать у детей эмоциональную отзывчивость;
- развивать слуховые и тактильные ощущения при наблюдении за явлениями природы (падающий снег, хрустящий звук снега под ногами, хрустальный звон сосуллек, звуки вьюги, прикосновение снега, льдинки);
 - дать понятие о динамике (падающий снег, движение ветра, вьюги);
 - развивать целостное представление о форме и цвете (снег, снежинка, льдинка) во взаимосвязи с природными явлениями;
 - развивать мелкую моторику пальцев рук (пальчиковые игры);
 - развивать координацию движений через игру на палочках-клавесах;
 - развивать у детей чувство ритма;
 - учить детей интонировать на одном звуке, сопровождая игрой на музыкальном инструменте;
 - развивать у детей умение составлять короткий рассказ о зиме;

- изучать звуковые свойства музыкальных инструментов, извлекать «хрустальный» звук из трубочек;
- учить детей свободно двигаться с предметом и ориентироваться в пространстве;
- развивать способность к образным импровизациям в движении.
- отражать зимний колорит в изображении снежинки, снега, льда;
- рефлексия.

Оборудование:

- кусочки льда, снега;
- музыкальные инструменты (трубчатый металлофон);
- альбомы, ватман, краски, синтепон, вата, клей;
- мультимедиа-проектор, пластмассовые снежинки;
- газовые платки;
- фонограммы, музыкальный центр.

Содержание деятельности

Первый этап (подготовительный)

На утренней прогулке дети с педагогом наблюдают за ветром, падающим снегом, метелью. Замечают, что снежинки разноцветные, искрятся при свете луны, фонаря. Прислушиваются к звукам природы. Дети слушают и читают (разучивают) стихи о зиме:

«Здравствуй, в снежном сарафане
Из серебряной парчи!
На тебе горят алмазы
Словно яркие лучи.
Здравствуй, русская молодка,
Раскрасавица душа,
Белоснежная лебедка,
Здравствуй, матушка Зима!»

(П. Вяземский)

Второй этап (интегрированная музыкально-творческая деятельность)

1. Приветствие

В музыкальном зале педагог предлагает послушать стихотворение. Звучит фонограмма «Снежная сказка» И. Гиро, сопровождающая текст:

«Тихо, как в сказке,
Хлопья белые летят.
Белою краской
Выкрашен сад.
Танец снежинок,
Новогодний бал.
Кто-то ночью
Мир заколдовал.

2. Ритмодекламация «Наступила зима».

Свои впечатления о зиме дети передают в закличке для певучего рассказывания. Закличка исполняется с добавлением собственного текста и мелодии. Каждую строчку говорит один ребёнок. Произнося текст, дети импровизируют на музыкальных инструментах.

Наступила зима...
Деревья стоят белые...
Сады и скверы нарядились в белые шубы...
Тихо падает снег...
Холодно...
Новогодняя сказка...
Чудеса ...

3. Пальчиковая игра «Зима» (обыграть текст движениями рук).

У зимы в лесу изба –
Во все стороны резьба.
Водяные окна скрыты

Ледяными ставнями.
Два столба хрустальных врыты,
Сторожить поставлены.
На столбе ледяном
Ходит ворон ходуном.

(А. Прокофьев)

4. Словотворчество «Сказка о зиме».

Педагог предлагает детям вспомнить картины зимней природы и придумать сказку о зиме.

Варианты детей: 1-й ребёнок: «Зима живёт в ледяном дворце. Она замораживает сосульки, стены, окна замка, дует холодным воздухом».

2-й ребёнок: «Хрустальный звон раздаётся в ледяном дворце».

3-й ребёнок: «Снежные феи и вьюги охраняют владения замка и следят, чтобы ни одна сосулька не растаяла, чтобы вечно продолжалась снежная зимняя сказка».

5. Музицирование, пение и движение (фонограмма по выбору педагога).

Дети делятся на 2 группы: 1 группа: дети с газовыми платками (шарфами, лентами, дождём из фольги) – это «Зима» и «Слуги» Снежной королевы: холодный ветер, северное дыхание, вьюга, метель, снег.

2 группа: дети с музыкальными «сосульками» в руках (трубочка от трубчатого металлофона на леске).

Звучит фонограмма, дети поют песню. Снежные феи летают и замораживают всё в королевстве Зимы. От холода звенят сосульки, окна, стены замка, всё наполняется волшебным хрустальным звоном. Группа детей с платками и шарфами двигается, импровизируя под музыку. Дети играют палочкой по металлической трубочке, извлекая хрустальный звук. Свои ощущения

(волшебное, загадочное, таинственное) и чувства дети передают в импровизационной хореографии «Зимняя сказка».

1. Изотворчество

В изостудии дети рассказывают о своих впечатлениях, о зимней сказке. Дети рисуют красками зимний пейзаж, «холодную» Снежную королеву или весёлую «тёплую» Снегурочку, выбирая соответствующий колорит. Холодный колорит – голубой, фиолетовый, белый; тёплый колорит – розовый, желтый. На экране проецируется изображение узора снежинки, которой дети украшают тонко выписанные кокошники, используя при этом фольгу, кусочки синтепона, капли клея.

Третий этап (итог занятия)

Дети раскладывают на полу платки, шарфы «снежным покрывалом», выполненные детские работы. Педагог с детьми обсуждают модели, отмечают творческие находки, успехи.

Четвёртый этап (рефлексия)

На вечерней прогулке дети с педагогом вновь обращают внимание на падающий снег, наблюдают за ветром, метелью. Рассматривают разноцветные снежинки, искрящиеся при свете фонаря или луны. Прислушиваются к звукам природы. Дети делятся своими впечатлениями о зиме, вспоминают, как музицировали на музыкальных инструментах, как с помощью газовых платков импровизировали в движении, как рисовали, как придумывали рассказ о зиме. Дети читают стих о зиме (по выбору педагога).

«Цветущая сакура»

Задачи:

- воспитывать у детей интерес к культуре другого народа и чувство эмоциональной отзывчивости;
- познакомить детей с древней культурой Японии;

- научить использовать нетрадиционные материалы (нити, семена, клейстер) в соединении цвета, рисунка и образа;
- формировать умения объединять японскую поэзию хайку с музыкой и движением;
- развивать чувство ритма через игру на палочках-клавесах;
- учить играть на детских музыкальных инструментах, изобретая различные звуки;
- учить отражать японский колорит в изображении иероглифов и композиции из различных материалов;
- развивать способность к образным импровизациям в движении;
- учить свободно двигаться с предметом и ориентироваться в пространстве;
- развивать навыки рефлексии.

Оборудование:

- японские куклы и гравюры в иллюстрациях;
- шнуры, тесьма, нитки, семена клёна, клейстер, тонированная бумага;
- маски на палочках, бумажные веера, газовые платки;
- фонограммы, музыкальный центр;
- детские музыкальные инструменты, палочки-клавесы.

Содержание деятельности. Первый этап (подготовительный).

Педагог знакомит детей с культурой Японии, особенностями японского календаря, рассказывает о встрече Нового года, знаках Зодиака, сакуре – национальном символе Японии и связанных с этим деревом национальных традициях – традиции украшения домов к Новому году веточками сакуры и традиции любования цветами сакуры в период её цветения.

Дети знакомятся с японской поэзией, изобразительным искусством и др. Рассматривают иллюстрации к японской народной сказке «Иссумбоси» (худ. Елена Антимонова).

Вместе с педагогом изготавливают из бумаги японские веера и маски, крепят их к палочке (от суши). Подготавливают материал для продуктивной деятельности (нитки, семена клёна, клейстер).

Второй этап (синкретическая художественно-творческая деятельность).

1. Приветствие. Игра «Маски»

Педагог предлагает детям поздороваться по-японски (*звучит фонограмма японской музыки*). Дети держат маску перед лицом и двигаются мелкими шагами хаотично по комнате. При встрече друг с другом кланяются, отведя маску в сторону от лица, и вежливо произносят приветствие: «Коничива», меняя интонации голоса и настроение.

2. Словотворчество. Стихи хайку.

Педагог читает детям стихи японского поэта Мацуо Басё. Дети заучивают несколько стихов хайку, пробуют сочинить собственные стихи в стиле хайку.

А на улице дождь,
Вся промокла наверно насквозь
Бедная кошка.

Мы сидим у окна,
А на улице дождь барабанит.
Скоро осень.

Скоро лето придёт.
Будем бегать по лужам с тобой
И смеяться.

(Дети садятся в круг. Каждый автор после прочтения стиха показывает вариант игры (ритмический рисунок) на палочках-клавесах, все дети повторяют).

3. Музицирование. Стихи хайку.

В музыкальном зале дети читают выученные в группе стихи хайку, сопровождая декламацию игрой на музыкальных инструментах. Звучит фонограмма японской музыки. Дети, придерживая маски, идут под музыку мелкими шагами, поздравляют друг друга с Новым годом, дарят друг другу воображаемую ветку сакуры.

Пауза. Дети останавливаются и хором читают стихи хайку. После каждой строчки группа музыкантов иллюстрирует стихи игрой на музыкальных инструментах.

Ветка вишни в руке, (тарелка)
С Новым годом иду поздравлять (колокольчик)
Старых знакомых. (треугольник)

Звучит фонограмма японской музыки. Шествие под музыку возобновляется.

Пауза. Дети останавливаются и хором читают стихи хайку, сопровождая декламацию игрой на музыкальных инструментах.

Новый год на дворе, (ксилофон)
Вот она – долгожданная радость, (металлофон)
Голубое небо! (флейта)

4. Художественное творчество. Иероглифы.

В группе (изостудии) педагог предлагает изучить детям написание четырёх иероглифов (человек, женщина, вода, гора). Дети выкладывают иероглифы на полу при помощи шнура.

После этого оформляют тонированную полоску бумаги: в углу выводят иероглифы, в середине составляют композицию из цветных шерстяных ниток, семян клёна. С помощью клейстера закрепляют её.

(Дети в своих работах передают впечатления от знакомства с японской культурой. В каждой работе чувствуется ритм и поэзия).

5. Движение. 1 вариант. Танцевальная миниатюра «Планета».

В музыкальном зале дети вместе с педагогом-хореографом выполняют под музыку (фонограмма для релаксации) движения из японской гимнастики. Взрослый обращает внимание дошкольников на их плавность, неспешность, ровное и спокойное дыхание).

Педагог: Каждое утро на горизонте мы видим большой раскаленный шар – это солнце. Солнце просыпается и медленно поднимается в небо всё выше и выше. Целый день солнце дарит нам своё тепло и свет. Мы любуемся красотой солнца. Оно лежит у нас на ладони. У каждого своё солнце – самое ласковое, тёплое и красивое. Вечером солнце садится за горизонт. Горизонт ровный и спокойный.

(Дети распределяются свободно по залу, руки в стороны. Правой рукой в воздухе над головой дети «рисуют» полукруг. Медленно опускают правую ладонь на левую. Правой рукой проводят линию воображаемого горизонта).

Каждую ночь высоко в небо поднимается луна. Холодная белая луна шлёт нам привет из космоса. Мы любуемся её красотой. У каждого на ладони своя луна – самая яркая и красивая. Луна медленно опускается за горизонт. Горизонт ровный и спокойный.

(Дети повторяют движения, начиная с левой руки).

Возьмём горсть звёзд и отпустим их в ночное небо. Звёзды сверкают в небе. Ночное небо просторное, свободное. Звёзды посылают свой привет далёким планетам. И мы можем передать привет космическим существам: «Привет, мы с планеты Земля, мы – люди!»

(Дети берут в руки воображаемые звёзды, наклоняясь вперёд, и подбрасывают их в небо. С поднятыми над головой руками раскачивают корпус вправо-влево, расслабляя тело).

2 вариант. Танцевальная миниатюра «Поляна цветов».

Первая подгруппа детей садится в круг – это поляна цветов. В руках у каждого ребёнка два бумажных веера. Под музыку дети выполняют ритмичные движения руками вверх-вниз – цветы распускаются и закрываются. Вторая подгруппа детей с газовыми платками – бабочки, эльфы, феи. Они летают над цветочной поляной, наслаждаясь ароматом и красотой цветов.

3 этап (рефлексия).

Дети раскладывают свои работы (маски, открытки, веера и др.) так, чтобы получилась композиция, (модель, скульптура, конструкция и т.п.). Это можно сделать на полу с использованием ткани, платков, кубов, подставок. Педагог предлагает разделить по подгруппам, придумать название получившейся композиции. После этого дети передают образ композиции движениями своего тела (стоп-кадр).

Варианты названий: «Праздник Солнца», «Планета Цветов», «Вечерний туман», «Подарок», «Гармония», «Мир радости», «Карнавал», «Цветущие маски», «Калейдоскоп», «Планета добра», «Все вместе», «Давайте играть», «Скоро праздник».

Заключение

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что дошкольный возраст – это период индивидуализации, творческих проявлений и самоопределения ребёнка. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением личностных новообразований.

Анализируя современные концепции в области коррекции личности, считаем, что индивидуальный подход является необходимым в процессе арт-терапевтических практик. При этом творчество относится к категории универсального, является уникальным и личностным и зависит от степени развития индивида.

Для того чтобы глубже понять смысл коррекционной работы средствами арт-педагогики и необходимость переоценки знаний и умений, приобретаемых ребёнком в процессе арт-терапевтических практик, необходимо учесть, что целью является сам творческий процесс, творческие ситуации. Педагогический путь коррекции личности, который мы считаем целесообразным и методически оправданным, – это путь естественной эволюции музыкальности и творческой активности ребёнка в соответствии с уже пройденной эволюцией человека. Эволюционное развитие в соответствии с законами природы является важнейшим условием естественного развития ребёнка, его адаптационных возможностей и способов социализироваться. Восстанавливая художественно-исторический процесс в педагогических целях, подчиняясь законам природы, мы получаем возможность воспитывать детей в соответствии с их природным развитием. В этом случае реализуется идея мировой педагогики: учение как открытие уже известного.

Анализ современных проблем арт-педагогики в дошкольных образовательных организациях показал неэффективность

и ошибочность в применении данной методики. В частности, идея восприятия (слушания) «высокой» музыки дошкольниками и аналитические беседы позволяют охарактеризовать её как иллюзию и аналитические знания о высокой музыке, которые вряд ли пригодятся детям в жизни. Методологическая основа арт-педагогике требует обновления с точки зрения современных исследований в области педагогики, психологии, нейропсихологии и музыковедения. Арт-педагогика не может полагаться только на интеллект и слово, поскольку творческий опыт выражается языком всех сфер чувственного восприятия, души и духа. Эмоциональный отклик на музыку не поддаётся словесному переводу. Арт-терапевтические возможности музыки способны раскодировать проблему и убрать «ошибку», тем самым восстановить отклонения в развитии. В. Медушевский чётко сформулировал существо увиденной проблемы. Важно понять, что музыка не доклад и не лекция. Звуки музыки прорастают в её мировоззренческий смысл через тело, как бы минуя разум. Для естественного развития детей самый лучший способ – активное взаимодействие с музыкой, а не пассивное слушание. У ребёнка активно развита потребность в эмоционально-двигательном самовыражении, которая может быть удовлетворена в музыкально-творческой практике.

Философскую основу арт-педагогике как средства коррекции детского аутизма составляет идея «гуманистической эффективности», которая подтверждает смысл воспитания: всё для ожиданий и возможностей данного конкретного ребёнка. Основным механизмом коррекционной работы действует лишь при интеграции двух начал: игрового содержания и психологической поддержки состояний, способствующих творческому самовыражению в социальной коммуникации.

Метод проектов используются в коррекционной работе с аутичными детьми для целостного и гармоничного развития в синкретической деятельности, которая трактуется достаточно

широко. Это не только деятельность, осуществляемая средствами различных искусств, но и деятельность, выходящая за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т.д. в область внутреннего равновесия и гармонии, чувства самоидентификации, адаптации и социализации, творческого самовыражения и самореализации. Средствами выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, эмоционально-пластической импровизации дети входят в игровую полихудожественную деятельность. В процессе арт-терапевтических практик дети пользуясь элементарными, доступными им средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания в процессе общения с музыкой, с образом.

Направленность целевой установки исследования на реализацию концепции арт-педагогике обусловила модернизацию традиционных методов и форм коррекционной работы. Описанный опыт использования арт-педагогике как средства коррекции детского аутизма справедливо подтверждает образовательную необходимость творческого воспитания. В таком воспитании заложены возможности, о которых мы можем только догадываться.

Осмысление возможностей творческого воспитания и его роли в психолого-педагогическом сопровождении способствует укреплению наших позиций по отношению к арт-педагогике как к уникальному средству коррекции расстройства аутичного спектра у детей. Сегодня мы с полной уверенностью можем утверждать, что арт-терапевтические практики способствуют адаптации ребенка в социуме посредством искусства и художественно-творческой деятельности, развитию творческого потенциала личности. В арт-терапевтическом процессе происходит самопознание, самопринятие, гармонизация развития, повышение самооценки. Арт-терапевтические практики – это

путь, который позволяет осуществлять субкультурное взаимодействие и коррекцию детского аутизма. Творческие качества необходимы ребёнку для творческой самореализации, способности экспериментировать, импровизировать, использовать фантазии и способности к творчеству, выражать чувства через движения, жест, знак и звук, для изучения пространства вокруг себя, взаимодействия с людьми и миром.

Исследование ведущих методологических положений, благодаря которым арт-педагогика приобретает ценностные качества, обеспечило научный подход к выявлению педагогических закономерностей и принципов. К числу закономерностей, обеспечивающих коррекционную работу с синдромом детский аутизм, относятся следующие:

1. Арт-терапевтические практики влияют на гармоничное и целостное развитие, адаптацию и социализацию дошкольников при условии отказа педагогов от авторитарного стиля управления, ориентации педагогики на творческие формы воспитания, лишённые стереотипов и репродуктивных методов.

2. Ведущим ориентиром арт-педагогики является свободное развитие гармоничной личности ребёнка, а не знания, умения и навыки, приобретаемые в поле информационного обеспечения. Здесь уместно говорить об иных знаниях и умениях в области искусства, нуждающихся в эмоциональной, творческой атмосфере, которая способствует переживанию и «проживанию» творческого процесса.

3. Успех творческой деятельности детей зависит от соответствия информации (музыкальный, речевой, двигательный материал) и формы её восприятия, адекватной возрастным особенностям развития детей.

4. Эмоционально-двигательное самовыражение в процессе активного взаимодействия с музыкой, а не пассивное слушание, опирается на естественную потребность дошкольников

и является адекватным и эффективным средством арт-терапевтических практик.

5. Синкретическая деятельность (словотворчество, театрализация, пение, игра на музыкальных инструментах, хореография) в процессе музицирования влияет на развитие способности к творчеству, творческого самовыражения, на создание творческого продукта.

6. Успех коррекционной работы напрямую зависит от творческого саморазвития педагога и приобретения компетентности в области арт-педагогике.

В результате педагогического процесса происходит развитие у детей способности активного самовыражения, развития мотивационной сферы личности ребёнка. Создаются условия для самореализации и формирования творческого мышления дошкольника. Личностное развитие ребёнка осуществляется в условиях психологической защищённости, сотрудничества и взаимодействия педагога и ребенка.

Резюмируя сказанное, заметим, что концепции и технологии арт-педагогике могут и должны создаваться в векторах искусства и бытия личности в мире, в диалектике взаимодействия социального и творческого. Успешность данных концепций на современном этапе развития образования зависит в первую очередь от того, насколько органично осуществляется включение ребёнка в систему творческой деятельности и насколько формы, средства и методы этой деятельности являются адекватными целям и задачам коррекционной работы.

Анализ технологии может быть перспективным в комплексном внедрении арт-терапевтических практик в коррекционно-развивающем и компенсирующем обучении детей образовательного учреждения или учреждения дополнительного образования.

Список литературы:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин. – М.: Академия, 2004. – С. 173.
2. Алвин, Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Д. Алвин, Э. Уорик. – Изд-во: Теревинф, 2008. – 208 с.
3. Алексеева, М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка / М.Ю. Алексеева. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 88 с.
4. Александров, А.А. Аналитико-катартическая терапия эмоциональных нарушений: Учебное пособие / А.А. Александров. – СПб.: СпецЛит, 2014. - 232 с.
5. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е.Л. Агафона // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., - №1, - 2011.
6. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Амонашвили, 1996. – 494с.
7. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1996. – 494с.
8. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 127с.
9. Арисменди, А.А. Дошкольное музыкальное воспитание / А.А. Арисменди. – М.: Прогресс, 2011. – 176с.: ил.
10. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / Е. А. Медведева [и др.] ; под ред. Е. А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 274 с.
11. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.

12. Барсукова, О. В. Использование техник арт-терапии и арт-педагогике в работе педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – С. 33-35.

13. Бахарев, А. В. Разработка модели инклюзивного образования: международный опыт / А. В. Бахарев // Знание. Понимание. Умение. - 2014. - №2. - С. 330-335.

14. Баенская, Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет / Е.Р. Баенская // Дефектология. –2016. –№5. – С. 76-83.

15. Башина В.М. Аутизм в детстве. / В.М. Башина.– М.: Медицина, 2011. – 257 с.

16. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

17. Беккер-Глош, В. Арт-терапия в Алик-сеанеровской психиатрической больнице Мюн-стера / В. Беккер-Глош, Э Бюлов // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. № 1, 1999. С. 42-58.

18. Бердяев, Н.А. Философия свободы: Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: АСТ, 2011. – 672 с.

19. Блейлер, Е. Аутистическое мышление. // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – С.112-125.

20. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. / О. Богдашина. – Донецк, 1999. – 159 с.

21. Богданова, Т.Г. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 335 с.

22. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №5. – С.12-15.

23. Бородина, Л.Г. Опыт амбулаторной фармакотерапии детей, больных аутизмом / Л.Г. Бородина // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – №3. – С. 27-29.

24. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей / А.И. Буренина. – СПб., 2000. – 200 с.

25. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – Изд.: Академ. проект, Деловая книга. – 1999.
26. Буянов, М.И. беседы о детской психиатрии: книга для учителя / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
27. Веденина, М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. / М.Ю. Веденина // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 31-40.
28. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2011. – 128с.
29. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки / Н.А. Ветлугина; под ред. В.Н. Максимова. – М.: Детство-ПРЕСС, 2010. – 219с.
30. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение. 1983. – 255с.
31. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. - 415с.
32. Воронова, А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 253 с.
33. Всемирная энциклопедия / сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Харвест, 2001. – 1312 с.
34. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Современ. гуманист. ин-т, 2001. – 210с.
35. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; [Под ред. М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. – 341с.
36. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная система // Новые ценности: десять концепций и эссе [Текст] / О.С Газман. – М.: Инноватор, 1995. - С.58.
37. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 2008. – 193 с.
38. Галянт, И.Г. Арт-терапия как новая философия инклюзивного дошкольного образования / И.Г. Галянт // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – с. 50–60.

39. Галянт, И.Г. Организация жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования [Текст] / И.Г. Галянт. – сб. материалов XIV международной науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос.пед.ун-та, 2016. – С.116-121.

40. Гилберт К., Питере Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2002.-144 с.

41. Глазева, М.А. К вопросу о возможностях арт-терапии в развитии потенциала детей со специальными потребностями / М.А. Глазева //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-1. С. 45-50.

42. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Г.Гогоберидзе. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.– 320с.

43. Голыня, И.А. На пути к инклюзивному образованию: (из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья) / И.А. Голыня// Логопед. – 2011. –№6. – С. 113-117.

44. Горшкова, Е.В. От жеста к танцу / Е.В. Горшкова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2012. – 173с.

45. Григорьева, Г.Ф. Дети должны учиться вместе / Г.Ф. Григорьева – (Качественное образование). – (Стандарты и пути) // Национальные проекты. – 2009. – №12. – С. 70-71.

46. Дети с нарушениями общения / под ред. К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской. – М.: Просвещение, – 2009. – 267 с.

47. Дилигенский, Н. Слово сквозь безмолвие. / Н. Дилигенский. – М., 2000. – 159 с.

48. Дьячкова, М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учеб- ное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.

49. Дюков, В.М. Теоретические и методологические основы инклюзивного образования / В.М. Дюков, Л.А. Бойдик // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 12. – С. 172–173.

50. Егорова, Е. Человек дождя не вырастет в России / Е. Егорова // Московский комсомолец. – 2008. – №4. – С.4.

51. Жвितिашвили, Н. Рисунок не бывает неправильным: Арт-терапия в музейной педагогике / Н. Жвितिашвили, О. Платонова // Три ключа. Пед. вестник. М: Издат. дом Ш. Амонашвили. – 2000. Вып. 4. С. 60-62.

52. Журенков, К. Аутизм - болезнь XXI века? / К. Журенков // Огонек. – 2009. – №22 – С. 27-28.

53. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учебник для студ. дефектол. фак-тов педвузов и унгов. – 2-е изд. – М., 1995. –112 с.

54. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

55. Загвязинский, В.И. Педагогическое мастерство учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.

56. Зверев, Д. И. Взаимная связь учебных предметов / Д. И. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

57. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996, – 346 с.

58. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.

59. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко . СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. □ 400 с.

60. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.

61. Иванов, Е.С. Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма / Е.С. Иванов // Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: МУСиР им. Р.Валленбергга, –2007. –452 с.

62. Ильина, Е.В. Роль арт-терапии и арт-педагогике в обучении детей различного интеллектуального уровня / Е.В. Ильина // Педагогика искусства. –2008. –№ 4. С. 22-31.

63. Ильина, Т.А., Сказкотерапия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Т.А. Ильина, С.А. Виноградова // в сборнике: психологическая студия Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи. Витебск, 2016. С. 93-94.

64. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная монография, Под редакцией Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ООО «Рекпол», 2011. – 158 с.

65. Йоханссон, И. Особое детство. / И. Йоханссон. – М.: Центр лечебной педагогики, – 2001. – С. 47-49.

66. Исханова, С.В. Игротерапия в логопедии: артикуляционные превращения: Логопедическое пособие для родителей и педагогов / С.В. Исханова. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 45 с.

67. Каган В.Е. Аутизм у детей. / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, – 2011. – 190 с.

68. Каган, В.Е. Диагностика и лечение аутизма у детей. / В.Е. Каган. – Л.: Ленингр. педиатрический мед. ин-т, – 2006.– 357 с.

69. Каган, М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства / М.С. Каган. – Л., 1972.

70. Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей (Программы, конспекты уроков и занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура» / Авторы-сост. Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова. М.: АРКТИ, 2003. – 168 с.

71. Карвасарская, И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. / И.Б. Карвасарская. – М., – 2003.– 263 с.

72. Карвасарская, И.Б. Психологическая помощь аутичной семье. // Материалы III съезда РПА и научно-практической конференции 20-23 октября 2003 г. – Курск., – 2003. – 271 с.

73. Килпатрик, В. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Килпатрик. – Ленинград, Изд-во: Брокгауз и Барон, 1025. – 44 с.

74. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселёва. – Речь, 2007. – 336 с,

75. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / Киселёва М.В.– СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

76. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста. / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, –2005.– 192 с. 21. Костин И.А. Клубная форма работы с подростками и взрослыми с последствиями синдрома РДА / И.А. Костин // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – 2000. – Вып. 3.– С. 47-48.

77. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин.– СПб.:Питер,– 2002. –368 с.

78. Копытин, А.И., Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А.И. Копытин, Б. Корт. – М.: Психотерапия, –2011. – 128 с.

79. Копытин, А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие. / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2015. – 526 с.

80. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. - М.: Когито-Центр, 2014. - 197 с.

81. Короткова, Л.Д. Арт-терапия для дошкольников и младшего школьного возраста / ЛД. Короткова.– СПб.: Речь -2001.

82. Коршунова О. В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.

83. Кревелен, В.К проблеме аутизма / В.К. Кревелен // Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб, –2007.– 398 с. 23. Кузьмина М. Аутизм / М.Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – №47. – С. 22-23.

84. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание, – 1998. – № 10. – С. 73-80.
85. Куприна, Н.Г. Музыка, движения, эмоции, игра / Н.Г. Куприна // Развитие личности ребёнка от пяти до семи (Серия «Психология детства»). – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – С.43-58.
86. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика / Л.Д. Лебедева.– СПб.: Речь, 2003. –256 с.
87. Лебедева, Л.Д. Теоретические основы арт-терапии / Л.Д. Лебедева // Школьный психолог –2006. – №3(361). – С.9-11.
88. Лебединская, К.С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма / К.С. Лебединская // Дефектология. –2004. –№2. – С. 3-8.
89. Лебединская, К.С. Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. / К.С. Лебединская. – М.: НИИ дефектологии РАО, –2002.– 402 с.
90. Лебединская, К.С., Никольская О.С. Вопросы дифференциальной диагностики раннего детского аутизма // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. – М., – 1988. – 256 с.
91. Лебединская, К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. / К.С. Лебединская, О.С. Никольская// Дефектология. –2007. –№6. – С. 10-16.
92. Лебединская, К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Дефектология. –2008. – №2. – С. 10-15.
93. Лебединская, К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Дефектология.–2004. – №2. – С.3-8.
94. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма. / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, –2011.– 351 с.
95. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей./ В.В. Лебединский. – М.: МГУ, –2005. – 322 с.
96. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М. – Воронеж, 1997. – 448 с.

97. Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334с.

98. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1971. – 40 с.

99. Либлинг, М.М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 56-66.

100. Либлинг М. М. Игровая холдинг терапия при аутизме // Дефектология. 2014. № 3, с. 30–44.

101. Лохов, М.И. Аутизм / М.И. Лохов, Ю.А. Фесенко, М.Ю. Рубин // Плохой хороший ребенок. (Проблемы развития, нарушения поведения, внимания, письма, речи). –СПб, –2003. –С. 25-36.

102. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие / А.Р. Лурия. –М.: Академия, – 2017. – 384 с.

103. Ляшенко, В.В. Арт-терапия как практика самопознания: присутственная арт-терапия / В.В. Ляшенко. - М.: Психотерапия, 2014. - 160 с.

104. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3-10.

105. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология, 2008. №1. С.71-76.

106. Матейова, З. Музыкотерапия при заикании / З. Матейова, С. Машура. – Киев: Вища школа, 1984. – 303с.

107. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии./ Е.М. Мастюкова. –М., –2012.– 193 с.

108. Медведева, Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

109. Медведева, Е. А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6—7 лет с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Вестник МГПУ. — Сер.: Педагогика и психология. — М., 2015, —№4 (34).

110. Медведева, Е. А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства (сообщение 1) / Е.А. Медведева // Дефектология. — 2007. — № 3.

111. Медведева, Е. А. К вопросу о диагностике социокультурного аспекта в развитии личности детей с проблемами психического развития / Е.А. Медведева // Спец, психология. — 2007. — № 3.

112. Медведева, Е. А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития / Е.А. Медведева // Коррекционная педагогика. — 2007. — № 4.

113. Медведева, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью арт-технологий в образовательном пространстве / Е.А. Медведева // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. материалов VIII Междунар. теоретико- методол. семинара (14 марта 2016 года). Т. 1. — М., 2016.

114. Медведева, Е. А. Формирование художественно-творческого компонента в социокультурном становлении личности детей 5-9 лет с задержкой психического развития / Е.А. Медведева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 4.

115. Медведева Е. А. Формирование социокультурных компонентов личности детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства : (теория, диагностика, практика): учеб.-метод, пособие / Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлёва. — М., 2014.

116. Медведева, Е. А. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-технологий / Е.А. Медведева, И.Б. Ильина: моногр. — М., 2010.

117. Медведева, Е. А.. Изучение особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7-8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности / Е.А. Медведева, А.С. Павлова //

Вестник Моек. гор. пед. ун-та. – Сер.: Педагогика и психология. – М., 2015. – № 2 (32).

118. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254с.

119. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. - 96с.

120. Микиртумов, Б.Е. Ранний детский аутизм / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В. Гречаный // Клиническая психиатрия раннего детского возраста. – СПб.: Питер, – 2001. – С.121-136.

121. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с.

122. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. — С. 77-79.

123. Мнухин, С.С. О синдроме "раннего детского аутизма", или синдроме Каннера у детей / С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев// Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2007. – №10. – С. 45-46.

124. Морозов, А.В. В чем отличие монаха от аутиста? / А.В. Морозов // Независимая газета. – 2002. – №215.– С. 25-27.

125. Морозов С.А. Мир за стеклянной стеной / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Материнство. – 2007. – №1 – С. 6-9.

126. Морозова С.С. Методические указания по работе с детьми с осложненными формами аутизма. // Аутизм: Методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции./ Под ред. С.А. Морозова. М., 2001. - С. 56 - 101.

127. Морозова, С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. Аутизм: Методические рекомендации по коррекционной работе./ Под ред. С.А. Морозова. М., 2002. – С. 120-151.

128. Морозова, Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме. // Дефектология, 1990, №5. – С. 59-66.

129. Морозова, Т.И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия. -1992. Т.2, вып.2. - С. 93 - 96.

130. Морозова, Т.И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме. // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. / Под ред. С.А. Морозова. - М., 2001. - С. 102-131.

131. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебное пособие / В.С. Мухина. – М.: «Академия», – 2000. – 456с.

132. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383с.

133. Науменко, Г.М. Фольклорная азбука [Текст] / Г.М. Науменко - М., Издательский центр «Академия», 1996. – 136 с.

134. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта // Аутизм и нарушения развития. – 2004.– №3. – С. 41-43.

135. Никитин, В.Н. Арт-терапия: Учебное пособие. / В.Н. Никитин. - М.: Когито-Центр, 2014. - 328 с.

136. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, – 2000. – 415 с.

137. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: Автореф. дис... канд. пед. наук. /О.С. Никольская. – М., – 2005. – 93 с.

138. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 21-23.

139. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология.– 2005.– №2. – С. 8-17.

140. Никольская, О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом / О.С. Никольская // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Материалы семинара "Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям", Москва, 4- 7мая 1998 г. / под ред. А.А. Цыганок. – М.: Теревинф, 2008. – Вып. 1.– С. 109-111.

141. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с. ISBN: 978-5-4212-0060-4

142. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. / Л.Г. Нуриева. – М., – 2003.– 332 с.

143. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.

144. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. –510 с.

145. Парк К. Социальное развитие аутиста: глазами родителя / К. Парк // Московский психотерапевтический журнал.– 2004. – № 3. – С. 65-95.

146. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

147. Педагогический энциклопедический словарь / Главный редактор Б.М. Бим-Бад . – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.– 528 с.

148. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения. Т.2. / И.Г. Песталоцци; [Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина]. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.

149. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Просвещение, 2011. – 209с.

150. Печникова, Л.С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сибса / Л.С. Печникова // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Материалы Рос. науч.-практ. конф., Москва, 22-25 сент. 1998 г. – М.,– 2008.– С. 73-74.

151. Печникова, Л.С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук.– М., 2007 – С. 45-48.

152. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / сост. Н.Л. Холмогорова. – М.: Центр лечебной педагогики, 2005.– 401 с.

153. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (начало) // Дефектология.– 2007. – №4. – С.80-86. 56. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (продолжение) // Дефектология. – 2008.– №1. – С. 69-80.

154. Поддьяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии.– 1990.– № 1.– С. 16-19.

155. Попова, Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебно-практическое пособие / Е.В. Попова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 149 с.

156. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

157. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. - М.: «Когито-Центр», 2008.– 288 с.

158. Праслова, Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших педагогических заведений / Г.А.Праслова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 384 с.

159. Прочухаева, М.М. На пути от интеграции к инклюзии / М.М. Прочухаева, М.Б. Бородин // «Инклюзивный детский сад». М.: Изд-во «Проблемы науки», 2009, – С. 12.

160. Пургина, Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152–156.

161. Ранний детский аутизм / под ред. Т.А.Власовой, В.В. Лебединского, К.С.Лебединской. – М., – 2011.–315 с.

162. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. / Х. Ремшмидт. – М: Медицина, 2003. – 317 с.

163. Рисунок и образ в Гештальт-терапии. СПб.: Изд-во Пирожкова, –2001.– 220 с.

164. Роджерс, Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств. Alien Art Studio, 1997. [http:// www.ipk.alien.ru/copyright.html](http://www.ipk.alien.ru/copyright.html)

165. Роот, З.Я. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста: пособие для музыкальных руководителей / З.Я. Роот. – М.: Айрис-Пресс, 2012. – 64с.: ил.

166. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., Питер, 2000. – 712 с.

167. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К.Рудестам. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 384 с.

168. Русанова, В.С. Художественно-эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни / В.С. Русанова. – Челябинск, 2001.– 234 с.

169. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика. / Н.А. Рычкова.– М.,– 2000. – 256 с.

170. Сарбаа Л. Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса - индивидуализация обучения // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 824-825.

171. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под редакцией Л.А. Баренбойма [Текст].– Ленинград: Издательство «Музыка», 1970. – 160с.

172. Соколов-Ремизов С.Н. Художественный синтез – термин, понятие, явление: / С.Н. Соколов-Ремизов // Синтез в искусстве стран Азии / Российская академия наук, Российский институт искусствознания министерства культуры Российской Федерации; отв. Ред. И.Ф. Муриан. – М.: Наука, 1993. – 224 с.

173. Солодянкина, О.В. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / О.В.Солодянкина. – 4 изд., испр. и доп.– М.: Издательство Юрайт, 2017. – 235 с.

174. Сошинский, С.А. Как зажигается свеча? (отрывок из книги) / С.А. Сошинский // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С.89-96.

175. Спиваковская, А. С. Нарушения игровой деятельности / А.С. Спиваковская. – М.: МГУ, 1980

176. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 377 с.

177. Ткачева, В. В. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод, пособие / В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, Н. П. Болотова ; под ред. В. В. Ткачевой. — М., 2017.

178. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачёва: учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2017.

179. Тютюнникова, Т.Э. Под солнечным парусом или полёт в другое измерение: Учебно-методическое пособие для начального музыкального обучения / Т.Э. Тютюнникова. – СПб.: Издательство «Музыкальная палитра», 2008. – 68 с.

180. Тютюнникова, Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М.: АСТ, 2000. - 94с.

181. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э.Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264с.

182. Ульянов, Р.К. Дошкольное воспитание аномальных детей. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом / Р.К. Ульянова // Дефектология. –2008. – № 4. – С. 66-70.

183. Ульянова Р.К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми / Р.К. Ульянова // Педагогический поиск. –2009. – № 9. – С. 105-109.

184. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – М.: Изд-во «Политическая литература», 1996. – 589 с.

185. Хаустова, В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях / В. Хаустова // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – №3. – С.15-27.

186. Христофоров, В. Люди дождя / В. Христофоров // Медицинская газета. – 2003. – № 95 (24 декабря). – С. 12-17
187. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - С. 58-64. , с. 60
188. Шатунова, О. В. Артпедагогика в инклюзивном образовании / О. В. Шатунова, И. А. Талышева, Г. В. Хабибуллина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. Издательство: Издательский дом "наука образования" (Москва) ISSN: 2226-0234. – 2016. – № 7. - С. 33-39.
189. Шипицына, Л.М. Детский аутизм. / Л.М. Шипицына. – М.: Дидактика Плюс, 2001. – С. 29-31.
190. Шипицына, Л.М. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – СПб.: Международный институт семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997.– 254 с.
191. Школяр, Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критцкая и др.– М.: Флинта, 1998, –336 с.
192. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников /Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. - С. 12-19.
193. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск: Изд-во БелАПДИ, 2007. – 269 с.
194. Шоттенлоэр, Г. Рисунок и образ в Гештальт-терапии. СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001.– 220 с.
195. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин; Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практ. Психологии, 1995. – 414 с.
196. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: МГУ, 2010. – 197 с.

197. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. /Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 298 с.

198. Adrien J.L., Faure M., Perrot A., Hameury L., Garreau B., Barthélémy C. and Sauvage D. Autism and family home movies: preliminary findings // *Journal of autism and developmental disorders*. 1991a. - Vol.21. - pp. 43 - 51.

199. 80. Adrien J.L., Perrot A., Hameury L., Martineau J., Roux S. and Sauvage D. Family home movies: identification of early autistic signs in infants later diagnosed as autistics // *Brain dysfunction*. 1991b. - Vol.4. - pp. 355 - 362.

200. Attwood A., Frith U., Hermelin B. The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children // *Journal of autism and developmental disorders*. 1988. – Vol.18. – pp. 241 – 257.

201. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play // *British Journal of developmental psychology*. 1987. – Vol.5. – pp. 139 – 148.

202. Baron-Cohen S., Allen J., Gillberg C. Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT // *British journal of psychiatry*.1992. Vol.161. – pp. 839 – 843.

203. Baron-Cohen S., Leslie A., Frith, U. Does the autistic child have a theory of mind? // *Cognition*. 1985. – Vol. 21. – pp. 37 – 46.

204. Bettelheim B. *The empty fortress: Infantail autism and the birth of the self*. New York: Free Press, 1967.

205. Beyer J., Gammeltoft L. *Autism and play*. London: Jessica Kingsley, 2000.

206. Bowers L., Huisingh R., Barrett M., Orman J., LoGiudice C. *Test of Problem Solving (Rev. ed.)*. East Moline, IL: LinguSystems, 1994.

207. Brigance A.H. *Brigance Inventory of Early Development*. North Billerica, MA: Curriculum Associates, 1983.

208. Brown L., Nietupski J., Hamre-Nietupski S. The criterion of ultimate functioning. In M.A. Thomas (Ed.), *Hey don't forget about me* (pp. 2 15). Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1976.

209. Cantwell D., Baker L., Rutter M. A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: IV. Analysis of syntax and language function // *Journal of child psychology and psychiatry*. 1978. -Vol.19.-pp. 351 -362.

210. Carr E.G. Behavioral approaches to language and communication. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 37 57). New York: Plenum, 1985.

211. Cunningham M.A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded // *Journal of child psychology and psychiatry*. 1968. – Vol.9. – pp. 229 – 244.

212. Curcio F., Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children // *Journal of autism and childhood schizophrenia*. 1978. – Vol.8. -pp. 281 – 292.

213. Damasio A.R., Maurer R.G. A neurological model for autism // *Archives of neurology*. 1978. – Vol.35. – pp. 777 – 86.

214. DiLavore P., Lord C., Rutter M. The Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule // *Journal of autism and developmental disorders*. -1995. Vol.25. – pp. 355 – 379.

215. Duffy B. Supporting creativity and imagination in the early years. Buckingham: Open university press, 1998.

216. Eisenberg L., Kanner L. Early infantile autism // *American journal of orthopsychiatry*. 1956. – Vol.26. – pp. 556 – 566.

217. Ekstein R. On the acquisition of speech in the autistic child. *Reiss-Davis clinical bulletin*. 1964. – Vol.2. – pp. 63.

218. Eriksson A., DeChateau P. Brief report: a girl aged two years and seven months with autistic disorder videotaped from birth // *Journal of autism and developmental disorders*. 1992. – Vol.22. – pp. 127 – 129.

219. Fay W.H., Schuler A.L. Emerging language in autistic children. Baltimor: University park press, 1980.

220. 101. Freeman S., Dake L. Teach me language. A language manual for children with autism, Asperger's syndrom and related developmental disorders, 1997.

221. Frith U. Autism: explaining the enigma. Oxford, UK: Blackwell, 1989.

222. Garfin D.G., Lord K. Communication as a social problem in autism. In E. Schopler and G. Mesibov (eds) Social behavior in autism. New York: Plenum Press, 1986.

223. Glennen S., DeCosta D. Handbook of augmentative and alternative communication. San Diego: Singular publishing group, 1997.

224. Hobson R.P. The autistic child's recognition of age-related features of people, animals and things // British journal of developmental psychology. 1983. -Vol.1.-pp. 343-352.

225. Hobson R.P. The autistic child's appraisal of expressions of emotion // Journal of child psychology and psychiatry. 1986a. – Vol.27. – pp. 321 – 342.

226. Hobson R.P. The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study // Journal of child psychology and psychiatry. 1986b. – Vol.27. – pp. 671 -680.

227. Hobson R.P. Autism and the development of mind. Hove/Hillsdale: Laurence Erlbaum Association, 1993a.

228. Hobson R.P. Through feeling and sight to self and symbol. In U. Neisser. The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge. New York: Cambridge University Press, 1993b. pp. 254 – 279.

229. Hunt P., Alwell M., Goetz L. Teaching conversational skills to individuals with severe disabilities with a communication book adaptation: Instructional handbook. San Francisco: San Francisco State University, 1993.

230. Hutt C., Ounsted C. The biological significance of gaze aversion with particular reference to the syndrome of infantile autism // Behavioral science.- 1966. Vol.11, – pp. 346 – 356.

231. 112. Jackson L. "Non-speaking" children // British journal of medical psychology.- 1950. Vol.23, – pp. 87 – 100.

232. Johnson-Martin N.M., Attermeier S.M., Hacker B. The Carolina curriculum for preschoolers with special needs. Baltimore: Paul H. Brookes publishing co., 1990.

233. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. New York: St. Martin's Press, 1993.

234. Jordan R., Powell S. Understanding and teaching children with autism. Wiley: Chichester, 1995.

Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // *Nervous child*. 1943. -Vol.2.-pp. 217-250.

235. Kitson N. Please miss Alexander: will you be the robber? Fantasy play: a case for adult intervention. The excellence of play. Buckingham: Open university press, 1994.

236. Kleiman L. Functional Communication Profile. East Moline, IL: LinguiSystems, 1994.

237. Krug D., Arick J., Almond P. Autism Screening Instrument for Educational Planning (ASIEP). Portland, OR: ASIEP, 1980.

238. Lasswell G.D., Smith B. L., Casey R. D. Propaganda, communication and public order. Princeton, 1946.

239. Layton T. Language training with autistic children using four different models of presentation // *Journal of communication disorders*. 1988. – Vol.21. – pp. 333-350

240. Leslie A. Pretence and representation: the origins of theory of mind // *psychological review*. 1987. – Vol.94. – pp. 412 – 26.

241. Lewis V., Boucher J. Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children // *British journal of developmental psychology*. 1988. – Vol.6. – pp. 325 – 339.

242. Lewis V., Boucher J. The test of pretend play. London: The psychological corporation, 1998.

243. Light J.C., Binger C. Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1998.

244. Linder T.W. Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA): A functional approach to working with young children (Rev. ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1993.

245. Lord C. Autism and the comprehension of language. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.), *Communication problems in autism* (pp. 257-281). New York: Plenum, 1985.

246. Lord C., Rutter M., DiLavore P., Risi S. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1999.

247. Lovaas O.I. The autistic child: Language development through behavior modification. New York: Irvington publishers, 1977.

248. Lovaas O.I., Berberich J.P., Perloff B.F., Schaeffer B. Acquisition of imitative speech by schizophrenic children // Science. 1966. – Vol.151. – pp. 705 -707.

249. Lowe M., Costello A.J. Symbolic play test. Windsor: NFER-Nelson, 1987.

250. Menyuk P., Quill K. Semantic problems in autistic children. In E.Schopler & G. Mesibov (eds.), Communication problems in autism (pp. 127 145). New York: Plenum, 1985.

251. Mercer J.R., Lewis J.F. Adaptive Behavior Inventory for Children. San Antonio, TX: The psychological corp., 1978.

252. Mundy P., Sigman M., Ungerer J., Sherman T. Non-verbal communication and play correlates of language development in autistic children II Journal of autism and developmental disorders. 1987. – Vol.17, №3. – pp. 349 – 364.

253. Paccia J.M., Curcio F. Language processing and forms of immediate echolalia in autistic children // Journal of speech and hearing research. 1982. -Vol.25.-pp. 42-47.

254. Peter M. Art for all, vol.1 (the framework) and vol.2 (the practice). London: David Fulton publishers, 1996a.

255. Phelps-Terasaki D., Phelps-Gunn T. Test of Pragmatic Language. Austin, TX: PRO-ED, 1992.

256. Prizant B.M., Schuler A.L. Facilitating communication: Language approaches. In D.J. Cohen and A.M. Donnellan (eds) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. New York: Wiley, 1987.

257. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.

258. Ricks D.M., Wing L. Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children // Journal of autism and childhood schizophrenia. -1975.-Vol.5.-pp. 191-221.

259. Riguet C.B., Taylor N.D., Benaroya S., Klein L.S. Symbolic play in autistic, Down's, and normal children of equivalent mental

age // Journal of autism and developmental disorders. 1981. – Vol.11. – pp. 439 – 448.

260. Rogers S.J., Pennington B.F. A theoretical approach to the deficits in infantile autism // Development and psychiatry. 1991. – Vol.3. – pp. 137 – 162.

261. Rossetti L. The Rossetti Infant-Toddler Language Scale. East Moline, IL: LinguiSystems, 1990.

Rutter M. Diagnostic and definition of childhood autism // Journal of Autism and Childhood Schizophrenia. 1978. – Vol.8. – pp. 139 – 161.

262. Rutter M. Cognitive deficits in the pathogenesis of autism // Journal of child psychology and psychiatry. 1983. – Vol.24. – pp. 513 – 531.

263. Rutter M., Schopler E. Autism and pervasive developmental disorders: concepts and diagnostic issues // Journal of autism and developmental disorders. 1987. – Vol.17. – pp. 159 – 186.

264. Schopler E., Mesibov G. Communication problems in autism. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 1985.

265. Schopler E., Mesibov G. Social behavior in autism. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1986.

266. Schopler E., Reichler R., Bashford A., Lansing M., Marcus L. Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R). Austin, TX: PRO-ED, 1990.

267. Schopler E., Reichler R., Renner B. The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

268. Schreibman L., Carr E.G. Elimination of Echolalic Responding to Questions through the Training of a Generalized Verbal Response // Journal of Applied Behavior Analysis. 1978. – Vol.11. – pp. 453 – 463.

269. Schuler A.L., Prizant B.M. Echolalia. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.), Communication problems in autism (pp. 163 184). New York: Plenum, 1985.

270. Sherratt D., Peter M. Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders. London: David Fulton publishers, 2002. 165 p.

271. Sigman M., Capps L. Children with autism: A developmental perspective. Cambridge MA: Harvard university press, 1997.

272. Sigman M., Ungerer J.A. Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children // *Developmental psychology*. 1984a. -Vol.20.-pp. 293-302.

273. Sparling J.W. Brief report: a prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years // *Journal of autism and developmental disorders*. -1991. Vol.21. – pp. 229 – 236.

274. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle pines, M.N.: American Guidance Service, 1984.

275. Stone W.L., Lemanek K.L., Fishel P.T., Fernandez M.C., Altemeier W.A. Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children // *Pediatrics*. 1990. – Vol.86. – pp. 267 – 72.

276. Tager-Flusberg H. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism // *Journal of autism and developmental disorders*. 1981. – Vol.11. -pp. 45 – 56.

277. Tager-Flusberg H. Psycholinguistic approaches to language and communication in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 69 87). New York: Plenum, 1985.

278. Taylor B.A., McDonough K.A. Selecting teaching programs. In C. Maurice (Ed.). *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals* (p. 63). Austin, TX: PRO-ED, 1996.

279. Tilton J.R., Ottinger D.R. Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded and normal children // *Psychological reports*. 1964. – Vol.15. – pp. 967-975.

280. Turner M.A. Generating novel ideas: fluency performance in high functioning and learning disabled individuals with autism // *Journal of child psychology and psychiatry*. 1999. – Vol.40. – pp. 189 – 201.

281. Ungerer J.A., Sigman M. Symbolic play and language comprehension in autistic children // *Journal of the American academy of child psychiatry*. -1981. Vol.20. – pp. 318 – 337.

282. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin, TX: PRO-ED, 1989. 138 p.

283. Westby C.E. A scale for assessing development of children's play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sand-grund, C. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, 2000.

284. Wetherby A.M., Prizant B.M. The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in speech and language*. 1989. – Vol.10. -pp. 77-91.

285. Wetherby A.M., Prizant B. *Communication and Symbolic Behavior Scales (CSBS)* (Research ed.). Itasca, IL: The Riverside Publishing Co., 1990.

286. Wetherby A.M., Prutting C.A. Profile of communicative and cognitive-social abilities in autistic children // *Journal of speech and hearing research*. 1984. -Vol.27.-pp. 364-377.

287. Wetherby A.M., Rodriques G. Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts // *Journal of speech and hearing research*. 1992. – Vol.35. – pp. 130 – 138.

288. Wiig E.H., Secord E. *Test of Language Competence-Expanded Edition (TLC-Expanded)*. San Antonio, TX: The Psychological Corp., 1989.

289. Wing L. *The autistic spectrum*. London: Constable, 1996.

290. Wing L., Gould. J. Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: epidemiology and classification // *Journal of autism and developmental disorders*. 1979. – Vol.9. – pp. 11 – 29.

291. Wing L., Gould J., Yeates S., Brierly L. Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children // *Journal of child psychology and psychiatry*. 1977. – Vol.18. – pp. 167 – 178.

292. Wolfberg P. Enhancing children's play. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. Albany, NY: Delmar Publishers, 1995. pp. 193-218.

Приложение 1

1. «Биотанец». Движения, требующие прикосновения, направлены на изучение контактов различными частями тела. Это общий танец, который является импровизационным как для первого партнера, так и для второго, здесь действует одно правило: использование разных частей тела для контакта, без использования речи.

2. «Единство». Эта группа движений направлена на формирование умения чувствовать и принимать вес партнера (контакт спиной, плечом и грудным отделом). Задача детей найти точку опоры и распределить вес между собой, найти равновесие. Для проведения этих упражнений необходимо разбить детей на пары. Точкой опоры, точкой прикосновения может быть плечо, спина, голова, грудной отдел. Так же можно провести такое упражнение: один ребенок встает в «позу кошки», второй ложится перпендикулярно животом на спину того, кто находится в «позе кошки». Задача найти равновесие и двигаться в разных направлениях.

3. «Релаксация». Занятия контактной импровизацией направлены на массаж внутренних органов при определенных упражнениях. Они носят успокаивающий характер, формируют у ребенка умение расслабляться. Например, один ребенок лежит на животе, его партнер проползает сверху, начиная с головы, перпендикулярно лежащему (движения плавные, медленные). Это упражнение можно делать с группой, где несколько детей лежат в ряд, и каждый по очереди проползает сверху.

4. «Игры звуками». Автором, разработавшим идею игр звуками, является австрийский композитор Вильгельм Келлер. Процесс «омузыкаливания» бытовых шумов основан на стремлении ребенка самостоятельно организовать звуки, превращая

их в музыку. Контактная импровизация же направлена на передачу бытовых звуков через движение. Ребенок, услышав определенный звук, двигается так, как он чувствует. Это позволяет ребенку выразить свои эмоции, развивать творческое мышление.

5. «Зеркало». Группа упражнений «Зеркало» включает в себя игры на доверие. Игры на доверие дают возможность укрепить лучшие черты характера детей, объединить группу, выявить и раскрыть уникальные и скрытые стороны личности ребенка. Например, дети разбиваются на пары. «Главный» ведет за руку второго участника, у которого завязаны глаза, по комнате, преодолевая различные препятствия.

**Игровые задания для оценивания индивидуального
музыкального развития детей**

Оценка метроритмического чувства

Первый блок заданий связан с развитием метроритмических способностей, передаваемых в движении. Это естественная спонтанная реакция ребёнка на музыку, которая закрепляет взаимосвязь музыки и движения в ощущениях.

Цель: изучить степень активности детей, которая проявляется в самостоятельном поиске звуков и ритмов.

Задачи: определить сформированность телесных и тактильных ощущений (ритмическая пульсация) через звучащие жесты.

«Музыка во мне»

Педагог: Наше тело инструмент, только человеческого рода. Звуки человеческого тела «звучащие жесты» – это элементарные инструменты. Попробуем найти звуки, которые живут в нашем теле и «сыграть» их в ритме нашего дыхания (четыре четверти).

Примеры звучащих жестов: притопы, хлопки, шлепки по коленям, бёдрам, плечам, груди, щелчки, удары кулачками, косточками пальцев, «шелест» ладошек, «треск» ногтей (тремоло) и т.д.

«Музыка вокруг меня»

Детям предлагают найти звуки окружающих предметов и сыграть их в любом ритмическом рисунке (соло).

Педагог с детьми поют песню «Музыкальный зал умеет звучать» (на мелодию «Меня укусил гиппопотам»).

Музыкальный зал умеет звучать,
Мы попробуем ему подыграть.

Каждый палочки возьмёт,
Инструмент играть начнёт,
Музыкальный зал умеет звучать.

(говорком) 1-й: Это двери застучали: тук-тук, тук-тук-тук,

2-й: Батареи зазвучали: бум-бум, бум-бум,

3-й: Стулья тоже застучали: стук-стук, стук-стук-стук,

4-й: Шторы тихо зашуршали: шур-шур-шур-шур-шур-шур.

Примеры звуков в окружающих предметах: стол, стул, стена, батарея, шторы, зеркало, пол, ковёр, стеклянная дверь, деревянная дверь, окно, искусственные цветы, доска, шкаф и т.д.

«Мои ноги – ваши руки»

Цель: выявить уровень сформированности метроритмической способности.

Задачи: выявить уровень развития чувства ритма и слуховых представлений; изучить способности в изобретении ритмов; определить способы и приёмы звукоизвлечения.

Дети стоят по кругу с палочками (клавесами). Педагог ходит в центре круга, выполняя движения ногами: ходит, бежит, прыгает, топает, легко касается носком ноги о пол. Дети внимательно следят за педагогом и передают ударами палочек ритм движений, используя различную динамику. Роль ведущего (солиста) педагог передаёт ребёнку-солисту. Игра продолжается.

«Делай, как я»

Дети садятся на пол в круг. Педагог говорит: «Делай, как я!» и ударяет палочками несложный ритм (соло). Дети повторяют вариант исполнения педагога. Педагог говорит: «Мы играем, как хотим». Дети играют на палочках любым способом звукоизвлечения (тутти). Педагог передаёт свою роль глазами или кивком головы другому ребёнку. Ребёнок выкрикивает: «Делай, как я!» (соло). Дети повторяют вариант игры нового ведущего. Игра продолжается.

Примеры игры на палочках: переключать из руки в руку, переключать в ладошках, показать «бабочки-рожки», стучать по полу, стучать по коленям, стучать по плечикам, стучать по спине соседа, одну палочку приставить к носу, другой по ней ударять, катать «колбаски» по полу, стучать «шляпками», спрятать за спиной.

«Паровоз»

Вариант 1: дети строятся друг за другом. Ведущий-локомотив показывает движение паровоза в определённом ритме, все повторяют. На звуковой сигнал (свисток, удар по тарелке) происходит смена ведущего-локомотива. Первый ведущий убегает в конец состава, второй ведущий показывает движение в новом ритме, все повторяют.

Вариант 2: движение начинает один ведущий-локомотив. Он двигается в определённом ритме к депо, где находятся остальные вагончики. Локомотив подцепляет один вагончик, который становится впереди. Новый ведущий-локомотив придумывает свой ритм, в котором поедет он и один вагончик. Игра продолжается, теперь едут в новом ритме локомотив и два вагончика и т.д. в арифметической очередности.

Примеры движения: простым шагом, бегом, поскаками, приставным шагом, задом наперёд, «прихрамывая», мелкими шагами, гигантскими шагами и т.д.

«Игра с барабаном»

В центре зала на полу лежит барабан. Под лёгкую музыку или под звуки флейты дети свободно бегают. Пауза – дети остановились, один ребёнок говорит своё имя и сопровождает ударами в барабан. Все дети идут в заданном ритме и повторяют имя ведущего. Игра продолжается, выбирается новый ведущий.

«Будет бал»

Вот шагает громко слон:
Бу-ум, бо-ом!
По дорожке старый гном:
Бом-бом, бом-бом.
Муравей бежит бегом:
Дили-бомчик, дили-бом.
Все спешат на карнавал,
Новогодний будет бал.

*поочередно «шагать» палочками
в ритме четвертных нот
поочередно «шагать» палочками
в ритме восьмых нот
поочередно «шагать» палочками
в ритме шестнадцатых нот
стучать палочкой о палочку
стучать одновременно двумя палочками по полу*

«Газетное рондо»

Дети садятся на пол по кругу. Совместно придумывают ритмический рисунок рефрена – постоянно повторяющейся части формы «рондо».

А: рефрен (тутти) – играют заданный ритм вместе;

В – С – D: эпизод (соло) – импровизация одного участника на газете в свободном ритме. Форма рондо: АВ – АС – АД – АЕ – АF и т.д.

«Бубен вождя»

Педагог-вождь задает ритм шагов ударами в бубен. Индейцы идут друг за другом в ритме ударов и помогают себе игрой на палочках. Педагог передает бубен первому ребёнку, стоящему за ним. Ритм шагов придумывает первый ребёнок. Все идут в заданном ритме. Первый ребёнок передает бубен второму ребёнку и уходит в конец строя. Игра продолжается.

Примеры ритмов:

П П | П П

П I | П I

Ш I I | Ш I I

Оценка эмоциональной отзывчивости на музыку

Цель: изучить способности к эмоциональной отзывчивости на музыку.

Задачи: изучить способности к эстетической оценке и проявлению музыкального вкуса при восприятии музыки; исследовать степень воздействия музыки на активизацию творческого потенциала ребёнка; изучить умения различать характер музыки и связи его с движением во времени и пространстве; изучить степень развития импровизации, воображения, фантазии, умения находить свои, оригинальные движения для выражения характера музыки; определить коммуникативные умения в творческом процессе; определить умения в поиске аналогий в различных видах искусства для интерпретации музыкальных образов.

Танцевальная миниатюра «Пробуждение леса»

Педагог: «Злая волшебница Фурияма заколдовала прекрасный лес. Прошло много лет. Однажды мимо леса пролетала маленькая фея, играющая на флейте. Волшебные звуки наполнили лес, и он ожил. Деревья расправили свои ветви, к солнцу потянулись распутившиеся листья, цветы, зашестела на ветру трава. Проснулись первые звуки: шорох, шелест, треск, звон, чириканье, чьи-то шаги. Где-то взмахнула крылом птица, запорхали бабочки, зажурчал ручей. Медленно рассеивался туман, движение наполняло лес, прогоняя сон. Рухнули чары злой волшебницы».

Звучит фонограмма. В зале подготовлены газовые платки и музыкальные инструменты: металлофон, ксилофоны, маракас, треугольник, колокольчики, клавес, скрипучка, гусли, ручной барабан, коробочка, рубель, трещотка. Дети накрывают себя платком-паутиной и замирают. Во время звучания фонограммы каждый ребёнок передаёт движение пробудившегося леса так, как чувствует сам, индивидуально. Медленно платок-паутина сползает вниз и превращается в крыло, затем в ветер, дыхание, туман, цветок (сжать в кулачке), ручей, траву, листву. Во время движения можно использовать музыкальные инстру-

менты – это звуки леса (спонтанное музицирование). Дети могут нарисовать то, что почувствовали и увидели под музыку.

Танцевальная миниатюра «Осень»

Педагог: «Гуляет осень по дворам и скверам, садам и лесам, городам и сёлам. Каждый день меняет наряды осень-модница, и каждый день она разная: то ветреная, взволнованная, то ласковая, приветливая, то мрачная и хмурая, то сонная». Дети выбирают предметы (листья, ленты, газové платки) – это наряд осени. Звучит фонограмма. Каждый ребёнок передаёт образ той осени, которую он себе представляет в соответствие со звучащей музыкой. Педагог-режиссёр называет имя ребёнка: «Осень – Маша». Ребёнок-солист рассказывает историю своей осени. Дети повторяют движения, стараясь понять и передать характер и настроение осени. Спонтанно ребёнок-солист может остановиться – это пауза, осень уснула. Все должны почувствовать её и тоже остановить движение.

Педагог: «Осень – Ваня» (или дотрагивается своим платком до любого ребёнка), теперь все повторяют движения нового солиста. Образ осени меняется. Во время движения можно использовать музыкальные инструменты – это звуки осени (спонтанное музицирование). Дети могут нарисовать образ осени, которую почувствовали и увидели под музыку.

Оценка способности к импровизационному музицированию

Цель: исследовать творческую активность детей в импровизации на детских музыкальных инструментах.

Задачи: изучить умения моделировать звук, ритм, способ звукоизвлечения; выявить способности к импровизационному мышлению, воображению, изобретательству; определить знания о музыкальных инструментах, их устройстве, способах получения звука.

«Звуки»

Материал: веточки деревьев, камешки, шишки, ореховые и фисташковые скорлупки, ракушки, косточки (арбуза, дыни, вишни, хурмы), плоды каштанов и другие предметы.

Вариант 1: детям предлагают исследовать природный материал (определить форму, цвет, тактильные ощущения, звук), послушать музыку двух камней, ракушек, скорлупок и т.д., Из природного материала сделать самодельные звучащие инструменты своими руками для игры в оркестре.

Вариант 2: детям предлагают выбрать музыкальный (звучащий) инструмент и сыграть на нём свой «любимый» звук (кластерный звук вне тональности, может быть как музыкальным, так и немusicalным).

Примеры способов игры: (постучать палочкой по разным поверхностям и окружающим предметам с целью поиска различных тембров и окрасок звука, провести кончиками пальцев по барабану, провести кончиками пальцев и методом «щипка» по струнам арфы или гуслей, ударить по тарелке фетровой палочкой и т.п.)

Вариант 3: детям предлагают придумать образ и небольшую историю о жизни своего музыкального инструмента.

Примеры звуковых ассоциаций:

(металлофон – дождь, сосулька; тарелка – гром; гусли – солнышко, радуга; коробочка – дятел; ручной барабан – мышки; рубель – треснула веточка; скрипучка – лесной бабайка; металлическая трубочка – сосулька звенит; ореховая погремушка – шелестят мыши, трава).

«Волшебный лес»

Педагог: «В одном волшебном лесу росли удивительные деревья: вместо листочков у них были музыкальные инструменты. Когда в лес залетал ветер и дул на деревья, они звучали сказочным звуком».

Дети выбирают инструменты по желанию и свободно встают по залу. Педагог (ветер-дирижёр) летает по лесу, инструменты играют все вместе – тутти. Ветер-дирижёр подлетает к одному исполнителю (дереву), машет на него платком, и звучит соло одного инструмента. Далее ветер-дирижёр передаёт свою роль другому участнику, отдаёт ему платок и играет на его инструменте. Игра повторяется.

Примечание: в игре можно использовать как музыкальные, так и немusикальные (звучащие) инструменты.

Оценка способности к воображению

Цель: изучить степень развития творческого воображения.

Задачи: выявить умения моделировать звук при помощи движения, интонации, звука; определить умения в поиске аналогий в различных видах искусства.

«Я – фантазёр»

Вариант 1: ребенку предлагают придумать историю о каком-либо сказочном (фантастическом) герое. Передать движениями своего тела характер этого героя. Озвучить сказочный образ с помощью фонем (использовать высокие-низкие, громкие-тихие, быстрые-медленные звуки речевых интонаций). Выбрать музыкальный инструмент, соответствующий характеру этого героя. Нарисовать героя.

Вариант 2: придумать и нарисовать какой-либо рисунок (партитуру). Предложить движениями своего тела выразить настроение рисунка. Озвучить рисунок (партитуру) различными интонациями голоса. Подобрать музыкальные инструменты, озвучивающие рисунок.

Примечание: трудность, с которой дети сталкиваются при выполнении заданий, связана с передачей сказочного героя или рисунка движениями и музыкальными звуками. Это значительно сложнее, чем рассказать или нарисовать. Дети привыкли дифференцированно подходить к таким жанрам как танец,

музыка, живопись. Педагогическая задача эксперимента направлена на изучение целостного восприятия и передачи этого ощущения в синкретической деятельности.

«Волшебная ниточка»

Вариант 1: педагог показывает коробочку и говорит: «Это непростая коробочка. В ней живет звук. Сейчас я спою свой любимый звук и потяну за ниточку. Пока звук будет звучать, ниточка будет тянуться. Как только я замолчу, ниточка остановится. Я отрежу ниточку ножницами, и мой звук останется у меня в руке». Ребёнок тянет ниточку и поёт. В зависимости от долготы звучания, у каждого ребёнка в руках остаётся ниточка различной длины.

Вариант 2: при моделировании мелодии детям предлагают придумать любую фигуру или рисунок (партитуру) и выложить её ниточкой на полу. Часть А (тутти): дети ведут пальчиком по ниточке и поют своим «любимым» звук. Начинают петь все вместе любые звуки (кластерное пение): а-а, у-у, и-и, о-о, пи-и, ш-ш, бу-у, з-з, ч-ч, пш-ш, м-м- и т.д. Скорость пропевания зависит от психических свойств ребенка. Чем длиннее нить, тем дольше звук. Высота звука меняется от положения нити.

Часть Б (соло): озвучивает партитуру один ребёнок.

Варианты положения ниточки на полу: по прямой, вертикально, горизонтально, по наклонной, волнообразно, в форме геометрической фигуры, в виде рисунка и т.п.)

**Результаты эмпирического эксперимента
с детьми с особенностями развития**

Саша 7 лет

Ребёнок посещает массовую группу дошкольного образовательного учреждения. Интеллект сохранен. При восприятии речи сниженная реакция на говорящего. Игнорирует обращенные к нему инструкции. Речь не всегда сочетается с ситуацией и может быть никому не адресована.

Первый месяц посещения групповых музыкально-коррекционных занятий, ребёнок вел себя обособленно, не интересовался происходящим. Любимым занятием было заворачиваться в ковёр. Часто проявлял агрессию в виде крика. Иногда толкал детей. На просьбы педагога и предложении играть вместе с детьми отвечал всегда одной фразой: «Спасибо, не надо!»

На втором месяце посещения групповых занятий ребёнок вместо ковра выбрал новое занятие ползать под стульями, стоящими в ряд. Агрессию проявлял реже, иногда наблюдал со стороны за происходящим вокруг. Интересы к занятиям и детям не выражал.

После 7 месяцев групповых занятий, ребёнок постепенно «вышел» к детям и педагогу. Появился прямой взгляд в глаза. Стал выполнять только ту деятельность, которая вызывала у него интерес. Например стучал палочками, сопровождая стихотворный текст.

Со временем агрессия стала проявляться редко, ребёнок стал реагировать на похвалу педагога. После каждого выполненного задания спрашивал: «Я хороший? Ты расскажешь маме?»

К концу первого года групповых занятий ребенок адаптировался и проявлял интерес к игровому оборудованию и неко-

торым игровым действиям. Стал принимать тактильное взаимодействие с детьми и педагогом. Однажды, не желая танцевать под музыку «жуком» или «бабочкой», Алёша согласился аккомпанировать на гитаре танцующим детям. Когда звучала музыка «жуков» нужно было играть «щипком» на большой струне. Когда звучала музыка «бабочек», нужно было перебирать все струны гитары.

После объяснения и показа педагога ребёнок с интересом выполнял свою роль музыканта. Выполнял он точно в соответствии со звучанием и характером музыки. После окончания занятия ребёнок слышал слова похвалы и гордости за него.

После занятия Алёша рассказал и показал удивлённой маме как он играл на гитаре. Это было большим достижением ребёнка, который почувствовал себя значимым, принятым и успешным и любимым.

Лиза 4 года

Девочка не говорит. Аутистическая направленность мышления. Нежелание использовать речевое взаимодействие. Отсутствие реакции при попытках привлечения внимания ребёнка к предметам окружающего пространства, к игровым действиям.

Первые месяцы групповых занятий ребёнок сидел на стульчике, ничего не делала и никому не мешала. Со временем не стала сопротивляться ходить с педагогом за ручку и выполнять какие-либо игровые действия «рука в руке».

Очень пассивно относилась к самостоятельным действиям. Не проявляла заинтересованности к игровому оборудованию.

Первый интерес возник на втором году арт-терапевтических практик при занятии бусо-терапией. Девочка стала проявлять интерес к бусам. Сначала это был процесс «ряжения» и Лиза с удовольствием надевала бусы на себя. По-

степенно девочку заинтересовал процесс рисования бусами. Скрытое богатое воображение девочка демонстрировала в своих творческих работах. Действия ребёнка отличались аккуратностью выполнения, неторопливостью и заинтересованностью. Интерес к данному виду творческой деятельности носил устойчивый характер. На третьем году групповых занятий, в возрасте 5 лет девочка стала говорить первые слова. Это было главным достижением ребёнка.

Слава 6 лет

Мальчик не говорит, нет признаков самообслуживания. Требуется постоянного контроля. На занятии занимается с мамой. Расстройства появились после прививки АКДС на первом году жизни. До прививки ребёнок развивался нормально, гулил, говорил базовые слова.

Ребёнок открытый, музыкальный, эмоциональный, активный, коммуникативный.

На первых занятиях испытывал восторг и радостное настроение от звучащей музыки и детей. Ребёнок часто подбегал к педагогу и подставлял ухо. Со временем на невербальном уровне общения ребёнок и педагог поняли друг друга. Ребёнок ждал слова признания, любви, похвалы и с радостным криком убежал к детям.

При слабо развитой моторики пальцев и руки ребёнок хорошо чувствовал метроритм речи и музыки и передавал его крупными рычагами рук. Часто использовал ритмичные покачивания в ритме музыки стоя на ногах.

На втором году у мальчика появилась вокализация звуков. Он чисто интонировал мелодию песни. Узнавал знакомую музыку с первых тактов. Стал проявлять интерес к музыкальным инструментам, ритмично встряхивать и ударять ими.

На третьем году групповых занятий ребёнок стал осознанно обращаться к близким, проговаривая похожие слоги «да-да» (деда), ням-ням (мама), «ля-ля» (бабуля). Стал более организованным, стал слышать обращённую к нему речь, выполнять некоторые задания вместе с мамой. Стал проявлять интерес к игровому оборудованию. Самостоятельно выбирал понравившуюся игрушку или инструмент и приносил педагогу, показывая, чем он хочет заниматься.

Дима 7 лет

Мальчик говорит, интеллект сохранен. В содержании аутистических фантазий в вербальном выражении переплетаются знакомы ребёнком сказки, истории, кинофильмы вымышленные и реальные события. Фантазии отличаются повышенной яркостью и образностью.

На занятии занимается с мамой, но всё умеет делать самостоятельно. Повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность ребёнка часто обуславливает низкий уровень активного внимания. Иногда демонстрирует проявления страха, закрывает руками уши или уходит в угол комнаты и сидит там.

Мальчик музыкальный, чисто интонирует мелодию.

К концу второго года групповых занятий стал исполнять только знакомые детские песни под микрофон. Долго боролся со страхом и неуверенностью, но благодарная публика и созданная ситуация успеха способствовали поднятию самооценки ребёнка.

Мальчик дополнительно занимался скорочтением, ментальной арифметикой, что способствовало развитию новых качеств и снятию комплексов. Главным достижением ребёнка стала успешная учёба в коррекционном классе.

Оля 1 год 8 месяцев

У девочки синдром Дауна. Подвижная, эмоциональная, проявляет интерес к игровому оборудованию, к игровым действиям. Говорит базовые слова. Любимое занятие рисовать бусами, играть полочками и куклами в театр.

К концу первого года групповых занятий девочка ни в чём не отличалась от детей, нормально развивающихся. Пошла в дошкольное образовательное учреждение в массовую группу. Главным достижением ребёнка было участие вместе с мамой на конкурсе «Искорки надежды», где она выступала на сцене.

Даша 3 года

Девочка не говорит. Ходит в массовую группу дошкольного образовательного учреждения. Интересы к занятиям не проявляет. Занимается с мамой по принуждению. Избирательно относится к видам деятельности, игровому оборудованию, звучащей музыке.

Куклы би-ба-бо кукольного театра вызывают страх у девочки, плач желание убежать и спрятаться.

К концу первого года индивидуальных занятий Даша стала интонировать знакомые мелодии, появились звуки для вокализации. Проявляла интерес к рисованию бусами и музыкальным инструментам. На занятии стала заниматься с удовольствием. Между занятиями девочка просила родителей включать знакомую музыку и делать то, чем она занималась на занятии с педагогом.

Научное издание

Ирина Геннадьевна Галянт

Арт-педагогика как средство коррекции детского аутизма

Монография

Редактор

Е.Ю. Никитина

Корректор

Н.В. Глухова

Компьютерная вёрстка

В.М. Жанко

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 19.11.2019 г.
Формат 60*84/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд листов 13,2

Тираж 500 экземпляров. Заказ № 702.

Оригинал-макет изготовлен

в Южно-Уральском научном центре

Российской академии образования

454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к.502

Телефон: (351) 216-56-55

Отпечатано в типографии

Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета

454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69

Телефон: (351) 216-56-16