

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**Р.Ф. Ковтун, Е.В. Резникова**

**АРТПЕДАГОГИКА  
И АРТ-ТЕРАПИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Учебное пособие**

**Челябинск**

**2023**

УДК 371.01:371.015(021)

ББК 74.200.54:88.840я73

К 56

**Ковтун Р.Ф. , Резникова Е.В.**

Артпедагогика и арт-терапия в образовании: учебное пособие /  
Сост. Ковтун Р.Ф., Резникова Е.В.; Челябинск: изд-во «Библиотека  
А. Миллера» – 2023 –186 с..

ISBN 978-5-93162-693-2

Артпедагогика и арт-терапия – это синтез педагогики, психологии и различных видов искусств. Признание ценности человеческих ресурсов как важнейшего условия устойчиво развивающегося общества, настоятельная потребность в реализации творческого потенциала личности как залог успешной адаптации в современном обществе определяют уникальность артпедагогика как синтеза двух областей научных знаний: искусства и педагогики. При активном взаимодействии личности с различными видами искусств происходит развитие познавательной деятельности, формирование эмоционально-волевой сферы, выбор оптимального направления личностного развития, становление индивидуальности. Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, педагогов образовательных учреждений, заинтересованных родителей.

Рецензенты:

**Гнатышина Е.В.**, к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии ЮУрГГПУ

**Бородина В.А.**, к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ЮУрГГПУ

ISBN 978-5-93162-693-2

© Ковтун Р.Ф., Резникова Е.В., 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>РАЗДЕЛ I. ВВЕДЕНИЕ В АРТПЕДАГОГИКУ И АРТ-ТЕРАПИЮ</b> .....	10
<b>ТЕМА 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА В ОБУЧЕНИИ, ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ</b> .....	10
<b>ТЕМА 2. ЗНАЧЕНИЕ АРТПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b> .....	26
<b>ТЕМА 3. РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ</b> .....	38
<b>ТЕМА 4. АРТПЕДАГОГИКА И АРТ-ТЕРАПИЯ. СВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ</b> .....	45
<i>ВОПРОСЫ ПО РАЗДЕЛУ</i> .....	52
<b>РАЗДЕЛ II. АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b> .....	54
<b>ТЕМА 5. ИНТЕРАКТИВНЫЕ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	54
<b>ТЕМА 6. ВОЗМОЖНОСТИ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b> .....	59
<b>ТЕМА 7. ВОЗМОЖНОСТИ АРТПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО, ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	61

<b>ТЕМА 8. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....</b>	<b>142</b>
<i>ВОПРОСЫ ПО РАЗДЕЛУ .....</i>	<i>154</i>
<b>РАЗДЕЛ III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ.....</b>	<b>156</b>
<b>ТЕМА 9. ПРИНЦИПЫ АРТПЕДАГОГИКИ .....</b>	<b>156</b>
<b>ТЕМА 10. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АРТПЕДАГОГИКИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ.....</b>	<b>163</b>
<i>ВОПРОСЫ ПО РАЗДЕЛУ .....</i>	<i>178</i>
<b>Заключение .....</b>	<b>180</b>
<b>Список используемой литературы .....</b>	<b>184</b>

## Введение

Современное образование находится на переломном этапе развития. Оно является зеркалом общества и поэтому постоянно находится в поиске новых путей и технологий способных активизировать помощь педагогу в достижении образовательной цели – научить и воспитать гармонически развитого гражданина, способного творить и созидать. С целью возрождения духовных общечеловеческих ценностей особенно актуально появление арт-педагогике. Термин «Артпедагогика» пока недостаточно, на наш взгляд, используется в педагогической среде, в то время как отдельные идеи этой развивающей области педагогического знания приобретают все большую популярность у педагогов и воспитанников.

Искусство во все времена было важнейшим средством приобщения к общечеловеческим ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, через личное участие в творческом процессе. Индийская философия утверждает, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышенного «поля мысли».

Артпедагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Артпедагогика имеет с общей педагогикой единые конечные цели – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации. Особенностью артпедагогике является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом.

Задачи и функции артпедагогике значительно отличаются от существующих программ художественного воспитания тем, что целью

является не обучение ребёнка рисованию, а развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков. Артпедагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе.

Данное педагогическое направление решает различные образовательные проблемы:

- облегчает процесс обучения и ребёнку и педагогу;
- позволяет прорабатывать учебный материал с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника;
- помогает наладить отношения между педагогом и воспитанниками, создать наиболее благоприятные условия для ведения диалога, без чего нет продуктивного обучения;
- содействует сохранению целостности человеческой личности, воздействуя в первую очередь в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности;
- содействует адаптации личности в социуме и другие.

К основным идеям артпедагогики можно отнести: идею гуманизации, креативности, интегративности и рефлексивности. Идея гуманизма – основополагающая для артпедагогики, она превращается в принцип деятельности артпедагога, если реализуется по отношению к каждому ребёнку вне зависимости от художественных, интеллектуальных и других способностей ребёнка. Вера в индивидуальность ребёнка предполагает большую работу педагога над самим собой, над своим отношением к детям, которые не вызывают симпатии педагога. Приоритет отдаётся воспитательным целям: насыщение процесса обучения вечными проблемами Добра и Зла, Любви и Мудрости, Красоты и Гармонии и др.

Личность становится креативной, создавая в процессе творческой деятельности продукт лишь в условиях свободной креативной среды.

Творческая способность не может возникнуть в результате принуждения. Поэтому перед артпедагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество. Идея рефлексивности – это готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи.

Идея интегративности заложена в самой сущности артпедагогике. Прежде всего, это интеграция искусства, педагогики, психологии и других областей человекознания. Гармоничное сочетание всех видов и форм организации разнообразной художественной деятельности направлено на обогащение нравственно-эстетического облика ученика. Кроме того, речь идёт о сочетании трёх модальностей (зрительных, слуховых и кинестетических ощущений) в становлении опыта ребёнка.

Содержание артпедагогического занятия формируется по принципу «двухслойного пирога»: содержание темы занятия обогащается содержанием того или иного вида искусства, которые в итоге интегрируются друг в друга и дают эффект оптимизации мыслительной деятельности, воспитательного влияния содержания занятия на духовную сферу воспитанника.

В артпедагогике цели воспитания и развития преобладают над дидактическими целями. Взаимодействие педагога и учащегося в процессе творческой деятельности значительно усиливает эффективность эмоционально-личностного развития школьника, способствует процессу самопознания, самосовершенствования, самораскрытия, саморазвития и самореализации.

Артпедагогика способна прийти на помощь детям с особенностями в развитии. Внутренний мир «особого ребенка» (ребенок с нарушением зрения, слуха, речи, с задержкой психического развития, с нарушением интеллекта, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением

эмоционально-волевой сферы) сложен. Артпедагогика в развитии особых выступает в качестве средства, способного решить многие задачи, связанные с развитием их психических функций, с решением их личностных задач, с развитием способности принимать, познавать и взаимодействовать с окружающим миром.

Современный педагог должен максимально внимательно отнестись к довольно новому направлению в сфере образования – артпедагогика. Это не дополнительное образование и не внеурочная деятельность, это технология, которая создает наиболее благоприятные условия для саморазвития и самостановления человека новой формации. В дошкольных образовательных учреждениях, школах и вузах каждое занятие должно быть наполнено артпедагогическими методами и приемами соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников. В этих условиях профессиональной деятельности от педагога требуется иная, нестандартная психологическая готовность в работе с учащимися. Очевидно, требуется пересматривать содержание педагогических и психологических дисциплин, изучаемых как в вузе будущими педагогами, так и в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Понятие «арттерапии» (терапии искусством) возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу).

В настоящее время понятие «арт-терапия» имеет несколько значений: рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции; как комплекс арт-терапевтических методик; как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики; как метод. Она



применяется в медицине (психиатрии, терапии, хирургии и т. д.) и в психологии (общей, медицинской, специальной). Арт-терапия как направление, связанное с воздействием разных средств искусства на человека, используется как самостоятельно, так и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и другими средствами.

В последние годы арт-терапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с разными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты.

Цель данного учебного пособия — показать студентам, будущим педагогам, дефектологам, психологам, которые будут работать с детьми, что искусство, являясь формой художественно-эстетического освоения мира, играет существенную роль в формировании художественной культуры не только обычного ребенка, но и «особого ребенка».

Авторы-составители в пособии предложили лекционные материалы к курсу «Артпедагогика», вопросы для самопроверки, определили практические задания к изучению лекционных тем. В приложении даны примеры конспектов, игр, упражнений артпедагогического и арт-терапевтического направлений коррекционной работы с детьми разного возраста, имеющими те или иные нарушения.

## **РАЗДЕЛ I. ВВЕДЕНИЕ В АРТПЕДАГОГИКУ И АРТ-ТЕРАПИЮ**

### **ТЕМА 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА В ОБУЧЕНИИ, ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ**

В далекие исторические времена, в истории определенные как истоки человеческой цивилизации, жрецы, а затем врачи, философы, педагоги использовали разные виды искусства для лечения души и тела. Они задумывались над тайнами влияния живописи, театра, движений, музыки, пытались определить их роль как в восстановлении функций организма, так в формировании духовного мира личности.

Самая древняя притча, связанная с использованием музыки как лечебного средства, представлена в Ветхом Завете. В ней говорится, что Давид, играя на арфе, излечил Саула от нервной депрессии. В мифологии древних греков образы Аполлона (покровителя искусств) и его сына Асклепия (покровителя врачевания) являлись символами связи искусства и медицины.

Использование разных видов искусства в целях врачевания наблюдалось в Древней Греции, Китае и Индии.

В Древней Греции изобразительное искусство рассматривали как эффективное средство воздействия на человека. В галереях выставляли скульптуры, олицетворявшие благородные человеческие качества («Милосердие», «Справедливость» и др.). Считалось, что, созерцая прекрасные изваяния, человек впитывает все лучшее, что они отражают. То же самое относится к картинам великих мастеров.

Древние греки придавали особое значение театру. Первый театр возник именно в Древней Греции. В Афинах, Спарте и других областях Греции театр был государственным учреждением. С помощью силы театрального воздействия проповедовались определенные идеи, формировалось мировоззрение народа. Театр давал зрителям живые уроки героизма,

воспитания воли, верности своим идеалам. Сильные духом Прометей, Эдип, Антигона, Электра, их переживания привлекали к себе и вызвали сострадание.

В классической Греции музыкальное искусство воспринималось как триединство «мусических искусств» — поэзии, танца и собственно музыки. Виднейшие древнегреческие философы Пифагор (VI в. до н. э.), Аристотель, Платон (IV в. до н. э.), указывали на профилактическую и лечебную силу воздействия музыки. Они считали, что музыка устанавливает порядок во всей Вселенной, в том числе нарушенную гармонию в человеческом теле. Было замечено, что музыка, прежде всего ее основные компоненты — мелодия и ритм, изменяют настроение человека, перестраивают его эмоциональное состояние.

Целительное воздействие звучания определенных музыкальных инструментов отмечал Демокрит (V в. до н. э.). Он советовал слушать флейту для излечения смертельных инфекций. А, по мнению Платона, снятию головной боли помогали лечебные травы, их воздействие усиливалось пением и музыкой магического характера.

Итальянский музыкальный теоретик Средневековья Дж. Царлино (1517—1590) описывает, как Сенократ звуками трубы возвратил здоровье безумным, а Талет звучанием древнего музыкального инструмента кифары излечил чуму. Пророк Давид игрой на кифаре и пением помог библейскому царю Саулу избавиться от депрессии.

Врач Асклепий музыкой утихомиривал ссорящихся, а с помощью звуков трубы улучшал слух слабослышащим. Гомер в «Одиссее» повествует о лечении ран воина звуками музыки и пения, о том, как Ахилл снимал эмоциональное напряжение своим пением и игрой на лире. По мнению древних греков и римлян, музыка, исполняемая на цитре, способствовала процессу пищеварения.

В трактате римского государственного деятеля и философа Боэция (480—524) «Наставления к музыке» повествуется, что музыканты «Терпандр

и Арион из Метимны посредством пения избавили жителей Лесбоса и ионян от тяжелых болезней. А Исмений Фиванский... избавил от страданий многих беотийцев, которых мучили сильные подагрические боли».

Считалось, что вокалотерапия эффективна при врачевании. Свойство голоса выражать чувства и эмоции наилучшим образом проявляется в искусстве пения, имеющего многовековую историю. Художественное пение существовало уже до нашей эры в Египте, Малой Азии, Древней Греции.

В Древней Греции сольные вокальные произведения исполнялись поэтами-композиторами, певшими под аккомпанемент кифар, авлоса, лир и арфообразного инструмента — тригона. Слово исполнителя адресовалось к сознанию человека, тембр и музыкальное сопровождение — непосредственно к чувствам.

Известны идеи Платона, связанные с музыкотерапией. По его мнению, ритмы и лады, воздействуя на мысль, делают ее сообразной им самим. Вслед за Платоном и Пифагором идеи о влиянии искусства на человека развивал Аристотель в учении о катарсисе — концепции очищения души человека в процессе восприятия искусства. Он указывал, что такое очищение (катарсис) подобно устранению необузданного пафоса, как и субъективного буйства — следовательно, обновлению моральных критериев, а именно: обособившийся в своих страданиях от жизни общества индивид поднимается от своей частной единичности до всеобщности, последнее идентифицируется с жизнью и устремлениями общества.

В античных источниках находится множество свидетельств чудесного исцеления благодаря воздействию того или иного вида искусства.

Танец использовался древними в целях врачевания. И в более поздние времена в Италии движения под быструю, динамичную музыку считались эффективным средством лечения тарантизма (укуса паука-тарантула). Больные в «бешеном» темпе в танце «тарантелла» двигались до полного изнеможения, «вытанцовывая» яд из тела.

В Древнем Китае, как и в Греции, музыка использовалась достаточно широко и в соответствии с правилами традиционной китайской медицины. В основе древнекитайских подходов к диагностике и лечению (в том числе с использованием музыкотерапии) применялось воздействие на активные биологические точки, или точки акупунктуры.

Отечественный музыкотерапевт, искусствовед, врач и музыкант С. В. Шушарджан, раскрывая исторический аспект использования музыкотерапии, отмечает: «Музыка была неотъемлемой составной частью всей жизни, частью философской, космологической и религиозной картины мира китайцев на протяжении нескольких тысячелетий, одинаково — порывом души и продуктом ума».

Древнекитайская философия и медицина разделяют все происходящее и существующее в мироздании на две категории — психическую энергию «Ян» и «Инь» (мужскую и женскую). Эта энергия движется в теле по определенным проходам — меридианам, связанным между собой. Каждый меридиан связан еще с одним из внутренних органов человека. Лечение душевных и физических расстройств осуществлялось посредством воздействия определенных тонов, звуков музыкальных инструментов на активные точки меридиана и связанные с ними области тела.

Особенностью китайской медицины является соматопсихический подход, согласно которому каждому органу соответствует своя психическая функция. Так, печени соответствует эмоция — гнев. При гиперфункции (избытке) проявляются упрямство, агрессия, гнев, при гипофункции (недостатке) — боязливость, страх, депрессия. Принцип пяти тонов согласуется с пятью типами семантического интонирования в китайском языке, с загадочными законами природы, с частями света и континентами, с тем, что у человека пять плотных органов и он обладает пятью чувствами.

По мнению древних китайцев, музыка (пентатоника), благодаря действию этих законов, находится в гармонии с природой и имеет огромную силу воздействия на человека. Звуки музыки рассматривались по отношению

к телу человека, которые сообщали ему те или иные свойства. Особое место в системе китайской музыкотерапии занимали музыкальные инструменты, посредством которых устанавливалась связь между их звучанием, вибрациями различных органов тела и колебаниями космоса. Музыка, воздействуя таким образом на человека, приводила его в состояние гармонии с природой.

Музыкотерапия широко использовалась и в Древней Индии. Она основывалась на идее единства Вселенной и закона ритма, воздействующих на духовную сущность человека.

Музыковеды полагают, что сначала человек выражал свои мысли и чувства низкими и высокими, короткими или продолжительными звуками. Глубина его тембра говорила о силе и мощи, а высота тона проявляла любовь и мудрость. Человек передавал различные эмоциональные состояния с помощью многообразия музыкальных звуков. Это постепенно превратило музыку в особый язык, с помощью которого выражаются различные человеческие состояния. Индийская философия считает, что даже самый простой язык, слово, речь не могут существовать без музыки, что воздействие музыки зависит не только от мастерства исполнителя. Ее эффект на слушателя определяется и уровнем духовного развития музыканта, по этой причине значение музыки различают для каждого человека.

Музыка Индии сохранила до настоящего времени мистицизм тембра и тональности, открытый еще в древности. Особое место в воздействии на человека в индийской музыкотерапии занимает пение. Вокальное искусство более естественно по сравнению с инструментальным, поэтому считается более высоким.

В Древней Индии считалось, что в голосе выражает себя душа. Сначала вызывается активность в уме. Ум с помощью мысли проецирует тонкие вибрации в ментальном плане. При этом вибрации в виде дыхания через внутренние органы (область живота, легких, носоглотки) образуют голос.

Голос выражает позицию ума, ложную или истинную. Он также обладает силой магнетизма как идеальный природный инструмент.

Индийская философия утверждает, что отражение спокойствия души и мира может быть осуществлено с помощью музыки. Ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышенного «поля мысли».

В Средние века практика музыкотерапии связана с теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий и гармоний на эмоциональное состояние человека. Устанавливались различные отношения между темпераментом пациента и предпочтением им того или иного характера музыки.

По мнению немецкого ученого и музыканта Атаназиуса Кирхера, «психотерапевтические возможности музыки заключались в ее посредничестве между музыкой сфер (*musica mundana*) и той, которая заключена в движении физиологических процессов в теле (*musica humana*). Приводя в соответствие последнюю с первой, музыка оказывает оздоравливающее воздействие».

Известно, что в начале XIX в. французский врач-психиатр Жан Этьен Доминик Эскироль стал вводить музыкотерапию в психиатрические учреждения. Применение музыки в медицине носило преимущественно эмпирический характер.

Первые попытки научного осмысления механизма воздействия музыки на организм человека относятся к XVII в., а экспериментальные исследования — к концу XIX — началу XX в. Ученые делали попытки подвести физиологический базис под эмпирические факты.

В России интерес к проблеме взаимосвязи музыки и медицины очевиден. По инициативе В. М. Бехтерева в России в 1913 г. был основан комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, в который вошли ряд видных врачей и представителей музыкального мира.

Специальные исследования С. С. Корсакова, В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова, Г. П. Шипулина и др. выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Важными были выводы о том, что отрицательные эмоции (страх в первую очередь) блокируют функции коры головного мозга, что приводит к потере ориентировки человека в окружающей среде и может стать причиной его смерти. Положительные эмоции от общения с искусством оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы, содействуют психоэмоциональному напряжению человека, мобилизуют его резервные силы, обуславливают его творчество во всех областях искусства, науки и всей жизни в целом. Именно эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства в коррекционной работе со взрослыми пациентами и детьми.

В Европе практика использования изобразительного творчества в лечении больных, имеющих психические расстройства, относится к началу XX в. В Великобритании такой деятельностью занимались М. Ричардсон, Дж. Дебуффе, Е. Гутман и др. Осуществляется взаимодействие представителей «художественного мира» с психиатрами. Изобразительная деятельность психически больных оказывается объектом научного осмысления, применяется в целях диагностики. Опыт использования художественного творчества в преодолении недугов и ускорении процессов восстановления и реабилитации описан в книге А. Хилла «Изобразительное искусство против болезни» (1945). Он ввел в европейскую науку и практику термин «арттерапия» по отношению к изобразительному искусству как средству лечебного воздействия (А. И. Копытин).

В США в 1940-е гг. М. Наубург использовала в психотерапевтической работе с детьми рисуночные техники, рассматривая выражение ребенком своих переживаний в изобразительной деятельности в качестве инструмента исследования его бессознательных процессов.



В это время арттерапия развивается в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга и в психотерапевтической практике используется как метод лечебного воздействия на психически больного через включение его только в изобразительную деятельность. Лечебный эффект в американском арт-терапевтическом направлении обосновывается с помощью идей традиционного психоанализа.

Известно, что главным регулятором человеческого поведения служит сознание. З. Фрейд открыл, что за покровом сознания скрыт глубинный пласт неосознаваемых личностью стремлений, желаний, которые отягощают жизнь и могут стать причиной нервно-психических заболеваний. Это направило его на поиск средств избавления пациентов от конфликтов между тем, что говорит их сознание, и потаенными, бессознательными побуждениями. Так появился фрейдовский метод исцеления души, названный психоанализом.

К. Юнг полагал, что после выявления основных внутриспсихических конфликтов и выражения их через искусство, художественную деятельность, пациент сможет самостоятельно регулировать свою психическую деятельность, раскрывая скрытые возможности.

В связи с этим суть арт-терапевтического воздействия состоит в том, что эмоционально травмирующая ситуация при помощи разных средств искусства и художественной практики с помощью психотерапевта находит свое внешнее выражение, доводится до катарсической разрядки, вследствие чего облегчается состояние пациента.

Используя идеи К. Юнга о возможностях художественного творчества в психоаналитической, психотерапевтической практике, Р. Пикфорд, М. Милнен, Д. Винникотт и др. внесли большой вклад в развитие арт-терапии, в основе которой в то время было изобразительное искусство.

Вторая половина XX в. характеризуется созданием первых профессиональных объединений арт-терапевтов (в 1963 г. появились Британская ассоциация арт-терапевтов, Американская арт-терапевтическая ассоциация). Целями и задачами деятельности этих объединений было

содействие сохранению психического и физического здоровья граждан посредством изобразительного искусства и других видов творчества в качестве психотерапевтического инструмента.

В 1970-е гг. Британская ассоциация арт-терапевтов сделала первые шаги по внедрению арт-терапии в государственное здравоохранение. В это же время начинается подготовка специалистов-арт-терапевтов в США и Великобритании. А в 1980—1990-е гг. характерным для арт-терапевтической практики является повышение ее роли в образовании, в частности, в специализированных школах.

Рассмотрение искусства как фактора психического развития детей, обоснование использования изобразительных приемов в работе с детьми в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента дается в работах Х. Рид (1943), Е. Крамер (1958, 1971).

В России такой опыт работы представлен в работах Е. И. Бурно (1989), Г. В. Бурковского, Р. Б. Хайкина (1982), О. А. Карабановой (1997) и др. Изобразительная деятельность позволяет детям без слов выразить свои мысли. Использование же продуктов изобразительной деятельности (рисования, лепки, декоративно-прикладного искусства) облегчает отреагирование переживаний и фантазий, способствует изменению поведения.

Во второй половине XX в. музыкотерапия выделяется как самостоятельное направление. Оно широко практикуется в странах Европы и США. Этот период характеризуется организацией музыкально-психотерапевтических обществ и центров в Швеции, Австрии, Швейцарии, Германии, России.

Интерес к использованию искусства в целях коррекции, к механизму его воздействия на человека в конце XX в. заметно вырос. Это связано с научно-техническим прогрессом (появлением аудиовизуальных средств, медицинской техники и пр.). В свою очередь, это позволило более глубоко изучать физиологические реакции организма в ответ на воздействие музыки.

В то же время этот интерес определяется возможностью применения музыки как лечебно-коррекционного средства, обеспечивающего гармонизацию состояния человека: снятие напряжения, утомления, повышение эмоционального тонуса, развития эстетических потребностей.

Обзор направлений арт-терапии содержится в работах Л. С. Брусиловского, В. Е. Рожнова, З. Матейновой, С. Машуры, В. И. Петрушина.

В настоящее время различные виды арттерапии представлены практически во всех странах как в медицине (при нервно-психических, соматических заболеваниях), так и в психологии (общей, медицинской, специальной), поскольку при любой структуре нарушения так или иначе затрагивается аффективная сфера.

Особое место среди современных видов арт-терапии занимает музыкотерапия. Каждая из музыкотерапевтических школ Европы имеет свою концепцию. Это получило отражение в книге В. С. Шушарджана (1998), на материалы которой мы опираемся при раскрытии тенденций развития музыкотерапии.

Так, во Франции и Голландии музыкотерапия широко используется и в практике психотерапии, и в хирургии. При этом музыка подбирается с учетом ее физиологического воздействия на организм, особенностей человека, его заболевания. В Голландии музыка используется и при лечении сердечно-сосудистых заболеваний. Определенная классическая музыка оказывает позитивное влияние на сердечно-сосудистую систему человека, помогает справиться с одиночеством, улучшает самочувствие человека.

Известный французский отоларинголог А. Томатис исследовал влияние звуков высокой частоты на психику человека. Он показал, что человек не просто слышит: воспринимаемые им колебания воздействуют на нервы внутреннего уха и, преобразуясь там в электрические импульсы, направляются в мозг. Некоторые попадают в слуховые нервы и воспринимаются как звуки, другие — в мозжечок, ответственный за сложные движения и чувство равновесия. Оттуда они передаются в лимбическую

систему, контролирующую эмоции и выделение биохимических веществ, в том числе гормонов, влияющих на организм. Электрический потенциал, создаваемый звуком, также поступает в кору головного мозга, регулируя высшие психические функции человека, сознательное управление его поведением.

По мнению А. Томатиса, ухо — один из органов, формирующих человеческое сознание. До него большинство исследователей не обращали внимание на то, что слышание — лишь сторона большего динамического процесса, в котором задействована каждая клетка тела. Звук является одним из энергетических источников мозга и всего организма. Выявлена непосредственная связь между диапазоном слухового восприятия человека, диапазоном вибраций его голоса и состоянием здоровья.

Шведская школа музыкотерапии (основатель А. Понтвик) исходит из концепции психорезонанса, в которой указывается, что глубинные слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания. А. Понтвик, опираясь на взгляды К. Юнга, на понятие «коллективного бессознательного», развил представления о способах раскрытия глубинных слоев психики посредством соотношений звуков, дающих эффект обертонов.

В США музыкотерапия получила признание после второй мировой войны, когда она успешно применялась при лечении эмоциональных расстройств у ветеранов. Дальнейшее развитие музыкотерапии отмечалось после демонстрации ее эффективности в работе с детьми и престарелыми людьми. В США в 1950 г. создана Национальная ассоциация музыкальной терапии.

В американском направлении музыкальной терапии, как отмечалось ранее, лечебный эффект объясняется в русле традиционного психоанализа. Во время сеанса психотерапевт при помощи музыки приводит пациента к осознанию эмоционально травмирующей ситуации, добиваясь катарсической разрядки. При этом большое значение придавалось выбору

музыкальных произведений, вызывающих желаемые ассоциации образов, чувств, анализ которых помогает выявить основу скрытого конфликта.

Одним из наиболее известных современных арттерапевтических центров США является открытая в 1990 г. в университете Нью-Йорка клиника музыкальной терапии Нордофф-Роббинса. Развиваемое в ней направление инструментальной и вокальной терапии основывается на творческом подходе, подчеркивающим роль «живой» музыки как средства коммуникации. Работа с пациентами в данной школе предполагает вовлечение их в процесс сочинения музыки вместе с терапевтом с помощью различных музыкальных инструментов (барабана, бубна, тамбурина, пандейры, маракасов и др.). Кроме этого, в клинике проводится широкий спектр исследований по другим видам арттерапии (в частности, драмтерапии, вокалотерапии и др.). Особое внимание уделяется изучению воздействия арттерапевтических методик на детей с различными нарушениями, где делается акцент на интеграцию различных видов арт-терапии и включение пациента в лечебно-направленную художественную деятельность посредством импровизации. Помимо индивидуальной музыкотерапии активно используется групповая форма, где творческий потенциал участников проявляется в совместной драматической импровизации, сочинении музыки, песен, в игре на инструментах. Активное участие в музыкально-терапевтическом сеансе пациента, выражающего свое эмоциональное состояние в разных видах искусства, приводит к разрушению имеющегося у него внутреннего конфликта.

В Англии, в Лондоне, в 1975 г. был организован Центр музыкальной терапии, который занимается разработкой музыкально-терапевтических программ для специальных школ и клиник Лондона.

В Германии в 1985 г. при медицинском факультете университета Виттен/Хердеке был создан Институт музыкальной терапии, где музыкотерапия применяется во многих областях медицины: детской и общей психиатрии, педиатрии, невропатологии, интенсивной терапии и др.

В России во второй половине XX в. арт-терапия разрабатывается и используется в лечебных и коррекционных целях как в различных направлениях медицины, так и в психологии, в частности, в специальной психологии.

Эффективность использования разных видов арт-терапии в коррекции и лечении подтверждается широким спектром работ по музыкотерапии (Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин, И. М. Гринева и др.), вокалотерапии (С. В. Шушарджан), изотерапии (А. И. Захаров, Р. Б. Хайкин, М. Е. Бурно и др.), библиотерапии (В. В. Мурашевский, А. М. Миллер, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова и др.), имаготерапии (И. Е. Вольперт, Н. С. Говоров).

Отечественная школа использования искусства в лечении и коррекции в последние годы достигла огромных успехов и показывает, что разные средства искусства, особенно музыка, оказывают лечебное и коррекционное воздействие как на физиологические процессы организма, так и на психоэмоциональное состояние человека.

Выявлено, что отдельные элементы музыки вызывают адекватные характеру раздражителя психические состояния, а при восприятии музыки различных направлений и стилей меняются частотные характеристики ЭЭГ (В. Н. Мясищев, А. Л. Готендинер, 1975).

Показано усиление альфа-ритма в ЭЭГ взрослого человека при получении им удовольствия от прослушанной музыки (Н. Д. Маслова, 1975). Положительное влияние искусства на центральную нервную систему отмечали психиатры А. Л. Гройсман и В. Райков. Последний указывал на психокоррекционное воздействие живописи на человека, особенно при его активном участии в изобразительной деятельности и создании живописного произведения.

Наблюдения психотерапевта С. Мамулова показали, что нормализации деятельности сердечно-сосудистой системы помогает музыка, исполняемая на кларнете и скрипке. Воздействие мелодичной музыки обеспечивает седативный эффект, музыка ритмичная, энергичная, с умеренным темпом и

динамикой является тонизирующей при восстановительной сосудистой терапии, в том числе при нарушении мозгового кровообращения (И. М. Гринева).

Лечебное воздействие художественного пения, вокалотерапии, характер ее применения в лечебно-оздоровительной практике показаны С. В. Шушарджаном (1994). Обнаружено подавляющее действие некоторых музыкальных программ на культуры микроорганизмов: стафилококка и *E. Coli* (С. В. Шушарджан, А. А. Стехин, Г. В. Яковлева, В. А. Ишутин, В. Е. Гинзбург, 2000).

В Москве в 1997 г. создана Международная академия интегративной музыкотерапии (МАИМ), где лучшие достижения современной клинической и традиционной (народной) медицины, компьютерной технологии и искусства были объединены в систему под названием интегративная медицина. Целью данного направления является профилактика, коррекция и поддержание здоровья человека. Одной из задач академии является подготовка специалистов нового поколения – музыкотерапевтов, синтезирующих знания и навыки музыканта и врача, использующих немедикаментозное воздействие на человека с целью восстановления нарушенных функций его организма.

Огромный вклад в создание отечественного научного центра по музыкотерапии в стенах МАИМ внес ее ректор – С. В. Шушарджан, доктор медицинских наук, профессор, действительный член Международной академии энергоинформационных наук, президент Международной ассоциации традиционной музыки, профессиональный оперный певец.

Представители отечественной школы музыкотерапии принимали активное участие в третьем Международном конгрессе по Интегративной медицине в Италии в 1999 г., где рассматривались перспективы объединения традиционных и альтернативных систем коррекции и восстановления здоровья человека.

В мае 2000 г. в Москве на базе МАИМ был организован Первый Международный Конгресс «Музыкотерапия и Восстановительная медицина в XXI веке». На большом форуме, где присутствовали специалисты в этой области из Великобритании, Италии, Румынии, России и стран ближнего зарубежья, обсуждались различные вопросы использования музыкотерапии в восстановительной медицине. Основными направлениями дискуссий явились стратегия и перспективы развития нового направления восстановительной медицины (А. Н. Разумов); общая концепция развития музыкотерапии и подготовка кадров России (С. В. Шушарджан); значение психосоматической музыкотерапии (Р. Фортуната); нефармакологический метод лечения «музыка мозга» (Я. И. Левин); связь музыкальной психотерапии с концепциями ведущих психотерапевтических школ (В. И. Петрушин); использование музыки в реабилитации ребенка (Н. Ю. Паутова).

Среди различных арт-терапевтических школ и направлений, использующих музыкотерапию в лечебной и коррекционной практике, особо следует выделить исследования по изучению влияния этого вида искусства на детей с проблемами в развитии.

В 1970—1980 гг. было издано несколько монографий, посвященных музыкотерапии, в которых имеются главы о применении музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р. О. Бенензон, 1973), органическими заболеваниями головного мозга (Э. Коффер-Ульбрих, 1971). Также проводились исследования по объективизации влияния музыки на детей (У. Грюс, Г. Грюс, З. Мюллер, 1971). В 1982 г. в Берлине вышла книга Ю. Брюкнер, И. Медераке и К. Ульбрих «Музыкотерапия для детей», в которой детально рассматриваются виды музыкотерапии, используемые в коррекционной работе с детьми.

В России в настоящее время психокоррекционная практика использования разных видов арт-терапии с детьми с отклонениями в развитии представлена в работах Ю. Б. Некрасовой «Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации заикающихся», Б. И.



Айзенберг, Л. В. Кузнецовой «Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития», Е. Ю. Рау «Роль игровой психотерапии (сказкотерапии) в устранении заикания у дошкольников» .

В настоящее время можно выделить несколько направлений использования искусства в коррекционной работе: психофизиологическое (связанное с коррекцией психосоматических нарушений), психотерапевтическое (связанное с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферы), психологическое (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции), социально-педагогическое (связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве). Реализация этих направлений в работе с детьми с проблемами осуществляется через определенные психокоррекционные, коррекционно-развивающие методики, которые используются в рамках артпедагогики и арт-терапии.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Как исторически сложилось понимание важности влияния различных видов искусства на душевное, психическое, физическое, соматическое состояние человека. Приведите примеры.
2. Каковы истоки артпедагогики, арттерапии?
3. Развитие артпедагогики и арттерапии за рубежом.
4. Развитие артпедагогики и арттерапии в России.
5. Охарактеризуйте взгляды отечественных и зарубежных психологов, педагогов и общественных деятелей на использование искусства в лечении и коррекции

### **Практические задания**

1. Составьте историческую ленту развития артпедагогики и арттерапии.
2. Найдите 2-3 работы ученых, о которых говорится в лекции (по выбору студента).

## **ТЕМА 2. ЗНАЧЕНИЕ АРТПЕДАГОГИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Артпедагогика активно завоевывает свое место в образовательном пространстве образовательных организаций, ее определяют как синтез воздействия на сознание, поведение и деятельность человека двух составляющих - искусства и педагогики в процессе обучения, воспитания и развития личности. Внеучебная деятельность, по сравнению с учебными занятиями, имеет больше возможностей для использования арттехнологий, так как в ней обучающиеся участвуют по собственной инициативе, проявляя свои таланты и способности. Внеучебная деятельность является необходимым фактором воспитания, которая совместно с учебной деятельностью, является образовательной средой дошкольной организации, школы или вуза. Внеучебная деятельность позволяет приобрести личный опыт – опыт самовоспитания и саморазвития.

Внеучебная деятельность в Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ опирается на теоретическую модель личностно-профессионального воспитания, в основе которой заложена личностно-развивающая парадигма культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Она включает в себя три теоретических пространства: пространство деятельности, пространство культуры и пространство личностных смыслов (духовное развитие). Все три пространства имеют тесную связь между собой и представляют единое личностно-профессиональное воспитательное пространство, где создаются условия и предоставляются возможности детям в реальной социокультурной практике осваивать жизненные, культурные и профессиональные компетенции. Мы исходим из положения Л.С. Выготского, что практика – это практика самоизменения людей в меняющихся, а точнее, активно и осмысленно изменяемых ими жизненных обстоятельствах. Такими жизненными обстоятельствами для обучающихся является процесс получения образования.

Еще в 1930 году Л.С.Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» писал: «Правильное воспитание заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в определенную сторону». А известный писатель К.Паустовский, продолжая мысль Выготского, указывал, что «сердце, воображение и разум – вот та среда, где зарождается то, что мы называем культурой». Культура порождается человеком и привносится в общество [6].

Новая парадигма образования ориентирована на человека новой культуры, на формирование субкультуры личности, на воспроизведение и сохранение в образовательном пространстве как ценностей культуры, так и ценностей субкультуры человека. Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с созданием теории гармонической личности, в которой реализуется идея развивающейся личности в развивающемся мире.

Познание мира ребенком происходит на всем пути его развития в процессе обучения и воспитания в культурно-образовательном пространстве. В своей культурно-исторической концепции Л. С. Выготский отмечает, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка». Указывая на необходимость развития «особого» ребенка в культурно-образовательном пространстве, он отмечает, что развитие такого ребенка будет протекать иначе, чем нормального. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка». Особое значение в формировании субкультуры личности ребенка с проблемами Л. С. Выготский придавал средствам искусства. Он отмечал необходимость участия детей в разных видах художественно-творческой деятельности.

В последние годы вырос интерес педагогов, психологов, специалистов к механизму воздействия искусства на особого ребенка в процессе воспитания и обучения. Современная психология и педагогика, дефектология в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной

работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребенка, его культурного развития.

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

Понятие «артпедагогика» не подменяет более узкий термин «художественное воспитание». Артпедагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребенка с проблемами.

Сущность артпедагогики состоит в воспитании и обучении, развитии лиц с ограниченными возможностями средствами искусства, формировании у них основ художественной культуры и овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности.

Основными функциями артпедагогики являются: культурологическая (обусловленная объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становления ее творцом); образовательная (направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности); воспитательная (формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая социокультурной ее адаптации с

помощью искусства); коррекционная (содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии).

Основной целью артпедагогики является художественное развитие детей с проблемами и формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства.

Л.С. Выготский считал, что воспитание всецело определяется средой и осуществляется через собственный опыт ученика. Он утверждал, что воспитать другого человека невозможно, человек может воспитать себя только сам. Для решения воспитательных задач используются различные творческие формы артпедагогики: подготовка театральных постановок, участие в фестивале талантов, работа поэтического клуба, выставки творческих фото и изо-работ, ярмарка искусств, КВН, конкурсы, реализация индивидуальных творческих проектов обучающихся.

Творчество – одна из наиболее естественных форм реализации потребности в поиске. Наряду с ней существуют и другие мотивы творчества – потребности самоутверждения, признания другими. Сам поиск нового для людей, в которых заложены способности, в силу психофизиологических закономерностей, приносит удовлетворение. «Если талант – это легкость деяний, другим недоступных», а возможность его проявления – результат возвышения чувств и всплеска незабываемых эмоций, то «творчество – фантазия всяческих дел».

Таким образом, использование артпедагогики предоставляет возможность пробудиться искрам души, которые мотивируют учеников к самораскрытию, проявлению духовной основы личности. Без прекрасной человеческой души не может быть высокой культуры.

### ***Характеристика артпедагогики как отрасли педагогического знания***

Современные специальная психология и педагогика в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируются на использование искусства в процессе обучения и воспитания детей с проблемами.

На важную роль искусства в воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии указывали представители зарубежной специальной педагогики прошлого: Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи Л. С. Выготский, А. И. Граборов, В. П. Кащенко и др. Ученые все больше подтверждают возможности искусства в коррекции психических процессов у детей.

Искусство во все времена было важнейшим средством приобщения школьников к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоциональное переживание, через личное участие в творческом процессе. Оно выражает и формирует отношение человека к окружающему миру, ко всем явлениям бытия, к самому себе, ненавязчиво вводит школьника в мир культурных ценностей и человеческих отношений, стимулирует развитие творческого начала в самом широком смысле.

Формирование личности, развитие его творческого потенциала, самореализация человека зависят от многих факторов, среди которых важное место занимает его эмоциональное самочувствие. Поэтому в настоящее время не случаен интерес к такому новому направлению в системе развития и воспитания школьников через искусство и художественно-творческую деятельность (изобразительную, музыкальную, театральную-игровую) как артпедагогика. Актуальность изучения и исследования артпедагогике определяется тем, что она тесно связана с активно развивающейся в нашей стране психотерапией. В последнее время активно осваиваются её новые методы, формы, технологии и модели.

Артпедагогика – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность.

Артпедагогика – это самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства. Артпедагогика имеет с общей педагогикой единые конечные цели – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации. Особенностью артпедагогики является то, что она оперирует средствами искусства и художественно – творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом. Она не подменяет собой художественное образование и воспитание, а дополняет их и придаёт процессу развития, обучения и воспитания новую специфическую направленность.

Артпедагогика подразумевает использование в образовательном процессе изобразительных средств искусства, совместное художественное творчество педагога и ученика, «вплетенное» в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности. Задачи и функции артпедагогики значительно отличаются от существующих программ художественного воспитания тем, что целью является не обучение ребёнка рисованию, а развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков.

Артпедагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе. В артпедагогике цели воспитания и развития преобладают над дидактическими целями. Взаимодействие педагога и учащегося в процессе творческой деятельности значительно усиливает эффективность эмоционально-личностного развития школьника, способствует процессу самопознания, самосовершенствования, самораскрытия, саморазвития и самореализации.

С другой стороны, применение артпедагогических методик даёт возможность учителю лучше понять детей, раскрыть их личностный и

творческий потенциал, их психологические особенности. Для учителя - это очень важная информация, которая даст возможность повысить эффективность процесса развития и воспитания школьников.

Артпедагогические методики можно включать в процесс обучения на уроках изобразительного искусства или на уроках музыки. На уроках изобразительного искусства каждый урок, начиная с первого класса и до последнего, может включать в себя те или иные артпедагогические методы.

Так, например, в самом начале урока в любом классе можно использовать релаксирующие упражнения, которые помогут детям расслабиться, снять напряжение, усталость и раздражение, получить необходимый настрой на восприятие материала, на выполнение той или иной учебной и творческой деятельности.

Все техники релаксации основаны на контрасте: напряжение и расслабление. Как известно, наибольшему расслаблению способствует нормализация дыхания, поэтому и начинать, и заканчивать вводную часть необходимо дыхательными упражнениями. Для достижения большего эффекта можно дыхательные упражнения сопровождать позитивными образами. Например: «Представьте себе, что вы на лесной опушке, залитой солнцем! Вы вдыхаете этот лесной аромат, а всё плохое выдыхаете!». Можно придумать массу позитивных образов соответственно возрасту детей, интересам и т.д.

Также можно использовать танцевальные упражнения под музыку. Варьировать можно и танцевальные упражнения, и музыкальное сопровождение в зависимости от темы, характера практической части урока.

Если практическая часть требует от детей всплеска эмоций, ярких творческих образов, полёта фантазии и т.п., то и музыка, и движения должны быть соответствующие. Или, наоборот, если основная практическая часть урока требует сосредоточенности и спокойствия, то и ритмические движения под музыку должны быть спокойными. Завершить артпедагогическую часть



урока надо, как уже говорилось выше, упражнениями на восстановление дыхания, расслабление.

Самым главным моментом в процессе выполнения артпедагогических упражнений является то, что учитель постоянно сопровождает движения детей какими-то позитивными образами, которые направлены на формирование у детей определённого настроения на восприятие темы урока, на выполнение творческого задания и т.д. Эти позитивные образы могут возникать либо как импровизации в ходе выполнения упражнений, либо быть заранее подготовленными учителем, но они должны носить характер рамок, в которых детям предоставляется возможность свободно фантазировать и наполнять их содержанием. Возможно, в результате, к моменту выполнения творческого задания у детей сформируется свой индивидуальный художественный образ, который он перенесёт на творческую работу.

На уроках музыки также нет никаких ограничений для использования артпедагогических методов. Вписать их в канву урока не представляет особой сложности, так как сам урок музыки, построенный на эмоциональном восприятии, по своей сути, является артпедагогическим. Поэтому стоит лишь переставить акценты с дидактических целей на развивающие и воспитательные, и урок можно будет отнести к артпедагогическим методикам в полной мере. Такой вид музыкальной деятельности как игра на шумовых инструментах, например, используется в артпедагогике (и в музыкальной терапии) как самостоятельный метод. Музыкальная ритмика (движения под музыку), работа над певческим дыханием (та же дыхательная гимнастика), собственно пение, являются самостоятельными методиками артпедагогики.

Исследования в области художественной педагогики показывают, что искусство развивает личность, расширяет общий и художественный кругозор ребенка с проблемами, реализует познавательные интересы детей. Искусство, являясь своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных образах, позволяет ребенку с проблемами в

развитии ощутить во всем его богатстве и через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать.

Коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны, прежде всего, с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства. А повышение эстетических потребностей детей с различной недостаточностью, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве – это и есть реализация социально-педагогической функций искусства.

Искусство, являясь важным фактором художественного развития, оказывает большое психотерапевтическое воздействие, влияние на эмоциональную сферу ребенка, при этом выполняя коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Участие ребенка с проблемами в художественной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Ребенок в коллективе проявляет индивидуальные особенности, что способствует формированию внутреннего мира ребенка с проблемами, утверждению в нем чувства социальной значимости.

Все виды искусства, с которыми ребенок с проблемами 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 проблемами 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.

Ребенок с проблемами, действуя в этом удивительном мире искусства, дает позитивные изменения в своем развитии. На время общения с

искусством он уходит от переживаний, эмоционального отвержения, чувства одиночества, страхов и тревожности или от конфликтных межличностных и внутрисемейных отношений. Ребенок после общения с искусством становится по своему психологическому состоянию качественно другим, успокоенным, духовно обновленным, с положительными изменениями в эмоциональной, познавательной сферах.

Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства связаны с предоставлением ребенку с проблемами практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах, утверждением и познанием своего «Я». Создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс коммуникации, установления отношений со значимыми взрослыми и сверстниками на разных этапах развития личности. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности (рисунков, поделок, исполненных песен, плясок и т. д.) повышает самооценку, самоприятие ребенка с проблемами в развитии. И именно это обеспечивает решение важнейшей задачи – адаптации ребенка посредством искусства и художественной деятельности в макросоциальной среде.

Последние годы отмечены возросшим интересом специалистов к механизму воздействия искусства на ребенка с проблемами в развитии в процессе воспитания и обучения, поэтому современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства, как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка.

В последнее время выделяется несколько направлений коррекционной работы средствами искусства:

- психофизиологическое – коррекция психосоматических нарушений;
- психотерапевтическое – воздействие на когнитивную и эмоциональную сферы;

- психологическое – катарсическая, регулятивная, коммуникативная функции;
- социально-педагогическое – развитие эстетических потребностей, расширение общего и художественно-эстетического кругозора, активизация потенциальных возможностей ребенка в творчестве. [11, с.23]

Практическая реализация данных направлений осуществляется в рамках психокоррекционных или коррекционно-развивающих методик.

**Принципы** артпедагогики опираются на традиционные классические общепедагогические принципы, принципы специальной подготовки, принципы художественно-эстетического развития: принцип гуманистической направленности педагогического процесса, социально-личностного развития личности, принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учета возрастных особенностей ребенка, принцип образовательной рефлексии, личностного целеполагания, принцип выбора индивидуального маршрута, интегративной связи предметов, продуктивного обучения, креативности.

**Основными задачами** артпедагогики являются:

- формирование осознания ребенком себя как личности, принятие себя и понимание собственной ценности как человека;
- осознание своей взаимосвязи с миром и своего места в окружающем социокультурном пространстве;
- творческая самореализация личности.

Специальные образовательные технологии в артпедагогике направлены на решение задач художественного развития ребенка, облегчение процесса учения, мыслительной деятельности. Они содействуют сохранению целостности личности, т.к. соединяют интеллектуальное и художественное восприятие мира, приобщают учащихся к духовным ценностям через целостную сферу искусства, вооружают педагога системой приёмов, обеспечивающих радостное вхождение в систему знаний, содействуют развитию всех органов чувств, памяти, внимания, интуиции, содействуют адаптации личности в современном противоречивом мире.

**Основными технологиями** артпедагогики являются игра и педагогическая импровизация, именно это дает основание для использования технологий артпедагогики в сфере социально-культурной педагогики.

**Педагогическая импровизация** — это изначально непредусмотренные действия педагога, которые обуславливаются незапланированными ситуациями, складывающимися под влиянием внутренних или внешних факторов. Успех импровизации обуславливается конструированием и прогнозированием форм, мотивированностью и перспективностью результатов.

**Основным методом** в артпедагогике является проблемно-диалоговый метод, который ориентирован на развитие духовно-личностной сферы ребенка, нравственное воспитание, формирование этического и эстетического иммунитета. Основа данного метода – диалог, предполагающий не просто поочередный обмен информацией, а совместный поиск общих позиций, их соотнесение.

**Структура и содержание арт - урока** многовариантны, т.к. каждый ребенок приходит на занятия со своим багажом знаний, следовательно, образовательное пространство, содержание, методы, технологии создаются не только педагогом, но и учащимися.

Помимо традиционных требований: высокий интеллект, развитое мышление и память, педагог должен быть психологически готовым к импровизации, испытывать потребность в самореализации, знать основы педагогического творчества, владеть основами риторики, драматургии, уметь применять их на практике, формировать свой стиль деятельности, педагогический вкус, ломать привычные стереотипы.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что вы понимаете под определением «артпедагогика»?
2. Как вы понимаете значение артпедагогики для развития и воспитания детей разного возраста?
3. Назовите основные функции артпедагогики, коррекционное значение

артпедагогики.

4. Назовите задачи, методы артпедагогики.

### **Практические задания**

1. Составьте схематично возможности артпедагогики для человека.
2. Найдите 2-3 работы статьи, раскрывающие различные аспекты применения артпедагогики в образовании.

### **ТЕМА 3. РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ**

Название «арт-терапия» переводится с латинского как «лечение искусством». В современной трактовке – это направление психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества.

На первых этапах использования арт-терапии речь шла лишь о рисуночной терапии, то есть лечении изобразительным искусством, но в дальнейшем появились и другие виды творчества – пение, танцы, актерская игра, лепка и другие, которые помогают человеку глубже познать себя, свое внутреннее «Я», избавившись от препятствующих личностному росту комплексов и противоречий, улучшив настроение, гармонизировав душевное состояние.

Арт-терапия неразрывно связана с искусством, на очищающее, развивающее, гармонизирующее значение которого указывали еще в Античности.

Согласно Платону, существует мир идей и мир материальный, предметный, вещественный. Материальный мир – лишь слабое, несовершенное отражение мира идеального, поскольку при воплощении в материи идея деформируется, искажается. Человек может воспринимать идеи лишь измененными. Искусство, по мнению Платона, помогает человеку понять истинную сущность явлений, приближает его к идеальному миру. Наполняясь вечными идеями, душа лучше управляет бренным телом, человек

научается подражать прекрасному. Следовательно, искусство имеет воспитательное значение.

Аристотель считал искусство творческим подражанием природе, бытию, помогающим людям познать жизнь. Художественное подражание, согласно Аристотелю, творчески воссоздает действительность и вследствие этого приобретает руководящее значение в жизни. Аристотель указывал на неотделимость идеи (значения, смысла) заложенного в художественном образе от самого образа, что дает возможность общие идеи, понятия выразить конкретизировать в частном случае или предмете. Явление или предмет становятся материальным выражением самой идеи, а она, в свою очередь, конкретизируется, означается через событие или вещь.

Средства искусства действуют на человека, вызывая эмоциональное сопереживание, и эти переживания приводят в результате к какому-то очищению и облегчению болезненного чувства. Вслед за Аристотелем мы, говоря о воздействии произведений искусства на человека, используем термин «катарсис», который в различные исторические эпохи наполнялся разным значением. Аристотель считает, что искусство способно формировать новые отношения человека с другими людьми, новые привычки, изменять поступки, отношения к явлениям мира.

Все вышеописанные идеи искусства выделены нами, как имеющие значение для арт-терапии. Арт-терапевтическое воздействие искусства никогда не вызывало сомнения. Но к нему не сводилось.

Искусство – сфера человеческой жизнедеятельности, которая касается «струн души». Рисуя, музицируя, занимаясь лепкой, создавая стихотворные произведения, человек дает выход накопившимся переживаниям, тревогам, психическому напряжению. Ученые доказали, что люди, систематически занимающиеся творчеством, более стрессоустойчивые, они лучше усваивают новую информацию, имеют более гибкое мышление, быстрее адаптируются к новым обстоятельствам, находят оптимальные решения в нестандартных

ситуациях и замечают прекрасное в повседневных ситуациях, бытовых вещах.

Подобный эффект оказывает и пассивное восприятие произведений искусства: прослушивание любимой музыки, просмотр фильмов, чтение книг, восприятие картин. При пассивно и активном взаимодействии с искусством происходит формирование новых нейронов. Даже во взрослом возрасте при встрече с искусством этот процесс не прекращается. Интенсивность формирования новых нейронов напрямую зависит от образа жизни. Для этого необходимо заниматься творчеством, где главное сам процесс творения.

Для психологов важно, что искусство — это осмысление реальности и происходящего. Благодаря искусству человек получает возможность совершенствоваться, духовно развиваться и находить равновесие, гармонию душевной жизни.

Искусство – это всегда работа с образами и эмоциями, что влияет на психологическое состояние человека, на его мысли. Именно поэтому возникла область психотерапии, использующая принципы, техники искусства для решения психологических проблем человека. Ее назвали арт-терапией.

Арт-терапия представляет собой частную форму психотерапии искусством, включающую музыкотерапию, изотерапию (терапию средствами живописи и рисования), видеотерапию (просмотр видео, в котором у героя отображена такая же проблема); библиотерапию (метод использует литературу для лечения словом); сказкотерапию, маскотерапию (применение объемного изображения лица пациента, позволяющее направить его эмоции и переживания в нужное русло); драматерапию (разыгрывание сюжета); фототерапию (фотографирование, создание коллажей); данс-терапию (занятие танцами) и др.

Несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую,



социализирующую и развивающую направленность, благодаря чему она может стать ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе.

Цель арт-терапии – дать безопасный выход негативным эмоциям и чувствам, проработать подавленные страхи и тревоги, развить самодисциплину, сконцентрировать внимание пациента на переживаемых им чувствах, поощрить развитие творческих способностей. Иными словами, арт-терапия показана, в тех случаях, когда человек чувствует себя неуверенно и психологически не комфортно.

Арт-терапия позволяет: раскрыть творческий потенциал человека, его таланты и способности; ускорить выздоровление при психических нарушениях и соматических заболеваниях; наладить контакт между клиентом и значимым для него социальным окружением, установить между ними доверительные отношения; помочь пациенту сконцентрироваться на внутренних переживаниях и научиться контролировать свои эмоции; помочь человеку социально адаптироваться; дать толчок к выражению своих чувств и мыслей, которые человек не может или не хочет выразить привычным способом.

В лечебных учреждениях арт-терапию применяют для: эмоционального восстановления после потери близкого человека; освобождения от фобий, страхов, навязчивых мыслей, депрессий; преодоления хронических стрессов; лечения неврозов, расстройств сна; преодоления конфликтных ситуаций в школе у детей и подростков.

В отличие от многих медицинских процедур, имеющих негативное побочное воздействие на организм, арт-терапия воздействует на психику ненавязчиво, используя ресурсные возможности самого организма, а не за счет привлечения химических препаратов или инвазивных процедур.

Причины лечебного воздействия арт-терапии можно объяснить тем, что большинство наших проблем существует не на сознательном уровне, а значительно глубже. Используя образы бессознательного, эмоциональные

переживания, в которых эти самые проблемы заключены, терапевт помогает пациенту понять, что же беспокоит его, что мешает реализовать энергию, связанную в бессознательном.

Наше бессознательное выражает себя в такой форме, в которой мы не можем управлять им. Художественные образы и объекты аккумулируют в себе как элементы бессознательного, так и сознания, тем самым связывая бессознательного с сознанием. Сознание получает теперь информацию из бессознательного и может строить свою работу с учетом потребностей и ресурсов бессознательного.

Сознание состоит как из идей, понятий, так и из эмоциональных явлений. Все элементы сознания выражены в языке, пригодном для управления собственными состояниями. Это может быть язык вербальный, язык визуальных знаков, язык жестов, язык цветов, язык запахов. Элементами языка сознания становятся знаки любой физической природы. Язык сознания позволяет человеку регулировать его собственные психические состояния, управлять своим поведением, изменять ситуацию вокруг себя.

Образ, будь то зрительный, слуховой, пластический, тактильный образ, всегда многогранен. Образ никогда не принадлежит одной сенсорной системе, никогда не объясняется лишь единственным способом. Образ как часть внутреннего мира подвержен изменению, достраиванию, модификации. Трансформировав образ явления или предмета, человек тем самым дает ему другое значение, вводит его в систему иных отношений, категорий, связей. Так появляется возможность поменять собственный взгляд на проблему, найти в ситуации то положительное, чего ранее не виделось. Обнаружив новое положительное свойство явления, появляется возможность далее с обнаруженной частью работать: укрупняя эту часть, развивая ее, дополняя определенным контекстом.

С помощью искусства, на символическом уровне проживаются фактически актуальные чувства и эмоции человека: любовь и ненависть,

обида и радость, злость и восторг, гнев, страх, разочарование. И все это «отреагирование» проходит в нетравматической для человека форме.

Рисуя, сочиняя или читая истории, вылепливая фигурки, человек не просто решает какую-то конкретную узкую задачу. Он учится смотреть на ситуацию со стороны, обретает более глубокое видение и понимание своей проблемы.

Арт-терапевтическое воздействие адресовано, прежде всего, эмоциональной системе. Эмоции в общей психологии обычно связывают с переживаниями.

В настоящее время в психологии эмоции рассматриваются как особый класс психологических процессов и состояний, связанных с инстинктами, мотивами, потребностями, отражающими в форме непосредственных переживаний актуальность действующих на индивида явлений, ситуаций.

Эмоции служат одним из механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворения актуальных потребностей. Эмоции есть внутренние регуляторы нашей деятельности. Благодаря эмоциям человек оценивает значение ситуации для его деятельности, возможность удовлетворить собственные потребности в настоящем; на основании сигналов от эмоциональных состояний субъект продолжает или приостанавливает свою деятельность; с помощью эмоций люди обмениваются информацией; выражают собственные переживания; благодаря эмоциям, повышается или снижается активность человека; эмоции направляют наши действия на решение задач.

У человека как социального существа даже «элементарные» эмоции – продукт социально-исторического развития, в процессе которого формируется культура эмоциональных переживаний

Каждая эмоция состоит из трех компонентов: внутренних переживаний (переживание субъективной неповторимости), поведенческих реакций (дрожь, усиление тонуса, поза, мимика, пантомимика, крик) и

физиологических процессов (повышение АД, потоотделение, спазм сосудов, напряжение мускулатуры, сердцебиение).

Триединый комплекс нерасторжим. Изменение одного компонента приводит к деформации всего комплекса. С учетом различных вариантов преобразований отношений внутри эмоционального конструкта варианты изменений и способы воздействия на наши эмоциональные явления становятся необозримы.

Работая с переживаниями, мы не только формируем новое отношение к чему-либо, но изменяем функционирование органов и систем, запускаем иные физиологические процессы, модифицируем наше поведение. Вновь появившиеся мотивы организуют до того момента не существовавшие у человека виды деятельности, повышают его активность.

Отталкиваясь от арт-терапевтического образа, преобразуя его, мы тем самым даем образу новое значение, вводим его в систему уже сложившихся у человека отношений к явлениям мира. Введение нового элемента в систему не оставляет ее неизменной. С появлением прежде не существовавшего элемента вся эмоциональная система меняется. И у человека изменяются переживания, течение его организменных процессов и его поведение.

Описанный нами процесс позволяет утверждать, что высвобождаемая из бессознательного энергия, может быть направлена теперь ее на созидание адаптивных, полезных для жизнедеятельности организма процессов.

Арт-терапия несет в себе огромные терапевтические профилактические возможности, поскольку она объединяет сознание и бессознательное; духовное и физическое. И в нашей душе, и в нашем теле находятся, скрыты такие возможности поистине безграничные. От соединения материального и духовного появляется новое человеческое качество.

Вот почему арт-терапия имеет не только лечебную, но и психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, благодаря чему она может стать ценным инструментом в

деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что вы понимаете под определением «арт-терапия»?
2. Как вы понимаете значение арт-терапии?
3. Назовите основные функции арт-терапии.

### **Практические задания**

1. Составьте схематично возможности арт-терапии для человека.
2. Найдите 2-3 работы статьи о значении арт-терапии в обучении детей.

## **ТЕМА 4. АРТПЕДАГОГИКА И АРТ-ТЕРАПИЯ. СВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ.**

В настоящее время в образовательной практике широко используются такие термины, как «арт-терапия» и «артпедагогика». В чем сходство и различие понятий «артпедагогика» и «арт-терапия»? Сходство этих терминов прослеживается только в первой части понятий — арт — «художественное», синоним искусство. Вторая часть определяет различие: терапия — направление медицины, лечебное воздействие; педагогика — область научного знания, наука об обучении, воспитании и развитии, а в специальном образовании — и коррекции. Следовательно, во второй части понятий отражены разные направленность, цели, задачи, технология и содержание.

Артпедагогика и арт-терапия решают как общие теоретические и организационные задачи, так и частные, относящиеся к каждому из этих направлений.

Общие научно-теоретические и организационные задачи артпедагогики и арт-терапии:

- разработка научно-теоретических основ использования средств искусства в системе коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии;

- научное обоснование возможностей и путей компенсации различных отклонений в развитии детей средствами искусства и художественной деятельности;
- обобщение всего накопленного опыта использования артпедагогических и арт-терапевтических подходов в специальном образовательном учреждении и обогащение его новым научным и практическим содержанием, нацеленным на решение задач гуманизации специального образования;
- совершенствование системы организации коррекционной помощи средствами искусства в специальных образовательных учреждениях и подготовка специалистов для реализации этой задачи.

*Частные задачи артпедагогики:*

- изучение общих и специфических особенностей формирования художественной культуры у детей с различными вариантами отклонений в развитии;
- разработка коррекционно-направленной системы художественного развития детей с проблемами, формирование основ художественной культуры;
- разработка содержания и коррекционно-развивающих педагогических технологий использования искусства, обеспечивающих гармоническое развитие детей с проблемами;
- активизация посредством искусства потенциальных возможностей ребенка с проблемами в развитии, его творческих проявлений в разных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрализованно-игровой);
- обеспечение с помощью искусства познавательно-информационных потребностей ребенка с проблемами;

- обеспечение развития эмоционально-эстетических, нравственных, коммуникативно-рефлексивных основ личности ребенка с проблемами с помощью искусства;
- осуществление средствами искусства коррекции и профилактики имеющихся отклонений в развитии познавательной деятельности, эмоционально-волевой, моторной и личностной сфер;
- создание условий для социокультурной адаптации ребенка с проблемами посредством искусства и художественной деятельности.

*Частные задачи арт-терапии:*

- адаптация имеющихся арт-терапевтических методик и использование их в системе психокоррекционной помощи детям с нарушениями развития (слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, имеющими задержку психического развития, умственную отсталость);
- выявление особенностей и определение эффективности использования арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми в специальном образовательном учреждении;
- разработка арт-терапевтических технологий, обеспечивающих коррекцию нарушений в развитии детей с проблемами;
- коррекция вторичных отклонений в развитии личности ребенка, гармонизация и социальная его адаптация в культурно-образовательном пространстве посредством арт-терапевтических методик.

Артпедагогика и арт-терапия имеют разные теоретические основы, различаются по сущности, задачам, содержанию и технологии. Однако оба направления имеют место в специальном образовании, дополняют друг друга в одном коррекционно-развивающем процессе, обеспечивая профилактико-оздоровительное, лечебно-адаптационное воздействие на ребенка с проблемами в развитии.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, артпедагогика и арт-терапия преследуют единую цель —

гармоническое развитие ребенка с проблемами; расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Являясь составляющими научного знания, артпедагогика и арт-терапия тесно взаимодействуют с рядом смежных научных областей и используют их данные при разработке теории и практической реализации.

Философскую и нравственно-этическую основу артпедагогики и арт-терапии составляет аксиологическая концепция, базирующаяся на идее гуманизации, самоценности человеческой личности, уважении ее прав, достоинств, свободы, потребностей и признании ее высшей ценностью общества.

Основополагающей для артпедагогики является философия культуры, которая рассматривает художественную культуру как единство духовно-материальных сфер, как составную часть саморазвивающейся системы культуры общества. При этом в качестве основной формы предметности художественной культуры рассматривается художественный образ, а деятельностный подход в ее формировании сочетается с информационно-семиотическими (знаковыми) моделями (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, В. М. Межуев, В. С. Библер, М. С. Каган и др.).

Знания в области культурологии и художественной культуры помогают осознать и использовать культурологический подход в развитии личности ребенка с проблемами. Учет культурно-исторических традиций народа, их единство с общечеловеческой культурой — важнейшее условие развития гармоничной личности у ребенка с проблемами.

Важной для артпедагогики и арт-терапии является ее связь с искусствоведением, а также с психологией художественного творчества, социологией искусства. Знания в этих областях дают представление о закономерностях развития искусства, его месте в социальной, духовной жизни человека и общества. Все это необходимо для понимания сущности воспитательной, социальной, познавательной, регулятивной и других



функций искусства. Без этой основы невозможно осознание возможностей и особенностей, в частности, коррегирующей и катарсической функций искусства и разработки этого направления в специальном образовании.

Связь артпедагогика и арт-терапии с физиологией, невропатологией, психиатрией и другими клиническими дисциплинами позволяет понять особенности высшей нервной деятельности, закономерности физиологических процессов, своеобразие психики ребенка с различной патологией и, опираясь на клинико-психологические особенности детей, дидактически правильно выстроить психокоррекционный и педагогический коррекционно-развивающий процесс воздействия средствами искусства. Артпедагогика и арт-терапия исходят из положения о пластичности центральной нервной системы (И. П. Павлов), благодаря которой оказывается возможным осуществить коррекцию и компенсацию отклонений, в том числе средствами искусства.

Артпедагогика и арт-терапия тесно связаны с общей и возрастной психологией. Знание закономерностей генеза психики в норме дает возможность понять своеобразие психического развития детей с проблемами в развитии. Это помогает разрабатывать и осуществлять процесс воспитания и обучения посредством искусства на основе общих закономерностей развития психики нормально развивающихся детей и их сверстников с различными особенностями.

Взаимосвязь с гуманистической психологией обуславливает ориентацию артпедагогика и арт-терапии на персонализацию коррекционно-развивающего процесса, на становление психических функций, на развитие эмпатии, веры ребенка в себя, на активизацию его творческого потенциала средствами искусства.

Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании опираются на основные теоретические положения специальной психологии: о соотношении биологического и социального в развитии; о ведущей роли социальной среды в преодолении нарушений развития; об общности линий

развития нормального и аномального ребенка; о соотношении первичных и вторичных отклонений; об общих и специфических закономерностях аномального развития; о возможности коррекции и компенсации отклонений в развитии; о зонах актуального и «ближайшего развития». Знание особенностей психического развития детей с проблемами ориентирует на необходимость соблюдения ряда психологических условий обучения и воспитания детей с проблемами, дает возможность определять конкретные пути и эффективные методы коррекционной работы средствами искусства, тем самым создавать возможность компенсации отклонений развития у детей.

Определяющим для артпедагогики является положение о том, что коррекционно-развивающий процесс будет удовлетворять личностные запросы ребенка, если он опирается не только на зону актуального, но и на «зону ближайшего развития», т. е. на психические функции, находящиеся в стадии формирования (Л. С. Выготский). Важное значение имеет также положение об общих и специфических закономерностях, характеризующих аномалии развития (В. И. Лубовский). Эти позиции помогают артпедагогике и арт-терапии раскрыть как общие подходы использования искусства в коррекционной работе с детьми с различными нарушениями, так и специфические особенности этого процесса для каждого варианта отклонений в развитии детей.

Артпедагогика связана с рядом педагогических наук: общей, социальной, специальной педагогиками и частными методиками. Основой взаимодействия артпедагогики с педагогическими науками являются теоретические положения известных психологов и педагогов (П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Н. А. Ветлугиной и др.), утверждающие, что основным смыслом обучения и воспитания является развитие личности ребенка, которое осуществляется с учетом возрастных его особенностей и опорой на ведущую деятельность.

Являясь частью специальной педагогики, артпедагогика основывается на ее принципах, дидактических подходах в художественном развитии детей с разными вариантами отклонений. Гуманизация педагогического процесса выдвигает задачу — способствовать всеми возможными способами развитию ребенка, при этом рассматривает его как субъект воспитания. Основываясь на личностно ориентированном и деятельностном подходах в коррекционной работе средствами искусства, артпедагогика определяет отношения в системе «педагог – ребенок» как диалог и установление сотрудничества, создание условий для активизации творческих проявлений детей.

Артпедагогика и арт-терапия тесным образом связаны с социальной педагогией целями и задачами. Конечным результатом артпедагогики и арт-терапии, так же как и социальной педагогики, является обеспечение социальной адаптации ребенка с проблемами в развитии. Ориентиром при этом выступает положение о формировании личности ребенка в процессе взаимодействия с окружающей действительностью и людьми в микро- и макросоциуме. Известно, что ребенок с проблемами в развитии с раннего возраста находится в неблагоприятной, «искаженной» ситуации развития. Следствием этого является формирование вторичных нарушений развития, в том числе деформация личности (Л. С. Выготский).

Таким образом, оздоравливая, изменяя среду, в которой находится ребенок, создавая специальные условия, соответствующие его особенностям, мы способствуем профилактике и коррекции личностных нарушений. Успех развития детей зависит от многих факторов, в том числе от системы отношений со взрослыми, сверстниками в образовательном учреждении и семье. При этом важное место в социальной среде отводится досугу и культурно-досуговой деятельности, поскольку среда досугового общения рассматривается как поле для духовного формирования личности, ее активности, инициативы, самостоятельности, творческих проявлений.

Мы только обозначили области знаний, с которыми взаимосвязаны артпедагогика и арт-терапия. Безусловно, межнаучные контакты двух

областей знаний разнообразнее и глубже, но задача основ артпедагогики и арттерапии заключается в том, чтобы наметить общий контур этих взаимосвязей, показать ведущие направления и тенденции, присущие данным отраслям.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Общие и отличительные моменты артпедагогики и арт-терапии?
2. Назовите частные задачи артпедагогики и арт-терапии.
3. Какова связь артпедагогики и арт-терапии с другими науками?

### **Практические задания**

1. Представьте связи артпедагогики и арттерапии с другими областями знаний.
2. Составьте таблицу, раскрывающую связь артпедагогики и арт-терапии с другими науками.

Науки	Артпедагогика	Арт-терапия
1.		
2.		

### ***ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО РАЗДЕЛУ***

1. Покажите, как использовались различные виды искусства в целительстве в Древней Греции, Китае, Индии.
2. Охарактеризуйте применение искусства в лечебных целях в Европе в начале XX в.
3. Кто из видных ученых, медиков в России использовал искусство в лечении психических больных?
4. Опишите современные европейские, американские и российские музыкотерапевтические школы и назовите их представителей.
5. Охарактеризуйте работы зарубежных и отечественных исследователей, раскрывающие проблему использования искусства в лечении и коррекции детей с проблемами в развитии

6. Раскройте понятие «катарсис» в искусстве.
7. Основные категории артпедагогике, арттерапии.
8. Цели и задачи артпедагогике, арттерапии.
9. Функции артпедагогике, арттерапии.
10. Взгляды зарубежных и отечественных психологов и педагогов на использование искусства в развитии детей.
11. Философские, искусствоведческие, культурологические основы артпедагогике и арттерапии.

## **РАЗДЕЛ II. АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

### **ТЕМА 5. ИНТЕРАКТИВНЫЕ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Важной новацией Федерального закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» является установление возможности организациям, осуществляющим образовательную деятельность, применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ.

Кроме того, общественные изменения, научно-техническая обстановка социальные тенденции в России и мире в целом говорят о том, что для того чтобы оставаться востребованным и актуальным, современному образованию необходимо становиться цифровым.

В качестве основного фактора обновления образования, выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития.

Пандемия коронавируса, охватившая мир в 2020 году очень ярко продемонстрировала нам необходимость уделять большее внимание дистанционным возможностям обучения. Так основными проблемами, вставшими перед системой образования всех уровней, стала недостаточная техническая педагогическая подготовленность к внезапному тотальному переносу образовательных процессов в онлайн. И оказалось, что не все педагоги готовы осуществлять качественную педагогическую деятельность в режиме онлайн.

В законе «Об образовании в РФ» от 29.12.2012г. используется термин «дистанционные образовательные технологии», под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно

телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Исходя из формулировки понятия в Законе «Об образовании в РФ», следует, что дистанционное обучение является неким средством при использовании дистанционных образовательных технологий.

Детальный анализ проблемы дистанционного обучения потребовал уточнения нескольких однокоренных понятий, но существенно отличающихся по своему значению.

Разберемся в определении этих понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «педагогические технологии», «образовательные технологии» и «интерактивные арт-педагогические технологии».

Дистанционное образование принято определять как целенаправленный, организованный, систематически осуществляемый процесс самостоятельного овладения знаниями, умениями и навыками под руководством удаленных педагогов.

Под дистанционным обучением понимается процесс обучения, в котором педагог и обучающийся географически разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса. Дистанционное обучение включает в себя дистанционное преподавание и дистанционную познавательную деятельность учащихся, то есть в учебном процессе задействованы преподаватель и обучающийся.

А.А. Андреев определяет дистанционное обучение как «целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе».

Педагогическая технология – это описание педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату; системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их

взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

Образовательная технология – процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко).

К современным педагогическим технологиям можно сегодня отнести эффективно применяющиеся в образовании артпедагогические технологии: художественное творчество, связанное с действием трёх факторов: экспрессии, коммуникации и символизации (В. Беккер-Глош); совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе (Т.В. Жукова); совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели (И.М. Кунгурова).

К видам интерактивных арт-педагогических технологий относятся: аудиовизуальные технологии (кинокритика, видеоколлаж, создание видеообраза), изобразительные технологии (коллаж, коллаж, спонтанное рисование), театрализованно-игровые технологии (импровизация, имитация, инсценировка); дискуссионные (разбор ситуаций, обсуждение историй, создание творческих задач).

Интерактивные арт-педагогические технологии нацелены на развитие познавательной активности студента на основе комплекса ведущих идей



гуманизма, креативности, интерактивности и рефлексивности и задают ориентацию для практической деятельности.

Поскольку арт-педагогические технологии включают в себя средства и методы, способствующие более качественному и эффективному обучению и воспитанию, то их задачи включают в себя создание позитивного, мотивированного процесса обучения и воспитания, а также условий личностного развития.

Уже достаточно традиционным становится применение артпедагогических технологий в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях, особенно в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Попробуем разобраться в том, какие интерактивные артпедагогические технологии применяют педагоги в процессе дистанционного обучения.

Мы, в первую очередь, выяснили какие необходимо решить задачи для эффективного использования интерактивных артпедагогических технологий в дистанционном формате обучения в образовательной организации.

Среди них были определены следующие:

- наличие необходимых технических средств (компьютер с выходом в интернет, камера, микрофон);
- умение педагога работать онлайн (скайп, zoom, bigbluebutton);
- проектирование интерактивного пространства и определение типов взаимодействия;
- составление матрицы соответствия традиционных методов обучения с арт-методами в дистанционном формате образования;
- выявление подходящих онлайн-программ и сервисов и анализ их возможностей (Edpuzzle, H5P, Vizia, Wizer.me, WIREWAX, Zaption, YouTube).

Так, например, мы выяснили, что среди современных интерактивных арт-педагогических технологий педагоги МГИК (Е.В.Ольшанская, Н.Д.

Булатова, М.С. Новашина, Е.А. Журавлева, Н.Ф. Спинжар, Т.В. Христидис и другие) используют в процессе дистанционного преподавания своих учебных дисциплин следующие:

- создание интерактивного видео, позволяющего включить в процесс его создания учеников и выбирать сценарий развития событий уже во время просмотра;
- создание мультимедийной анимированной видеопрезентации.

В процессе совместного взаимодействия педагог и ученики обучаются накладывать голосовое сопровождение и музыку, добавлять яркие текстовые врезки и превращать статичные элементы видео-инфографики в интерактивные (Powtoon, Moovly);

- подключение интерактивных изображений и инфографики, разработка карты-знаний, поддерживающей взаимосвязь между элементами курса;
- конструирование игр, рисуночных задач, квестов и викторин в Power Point и Prezi;
- интерактивный сторителлинг: рассказывание истории при помощи ассоциативных карт (МАК), видео, изображений (картин и рисунков) и другие.

Мы пришли к выводу, что в дистанционном обучении также можно использовать современные интерактивные технологии, а не ограничиваться только традиционными методами обучения. Однако это требует определенных условий и подготовки преподавателя.

Выбор конкретных интерактивных арт-педагогических технологий зависит от целей и задач курса, от индивидуального стиля преподавания, а также и степени подготовленности учеников к такому типу работы.

Как показал опыт ряда педагогов, данные технологии не только закладывают прочные знания, формируют умения и навыки, профессиональные компетенции, творческие способности, влияют на чувственную и эмоциональную сферу детей. Интерактивные арт-педагогические технологии мотивируют учеников к изучению материала,

способствуют развитию эмпатии, сочувствия, что очень важно при формировании компетенций социального общения.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что вы понимаете под определением «дистанционные технологии обучения»?
2. Назовите свои примеры дистанционных технологий в артпедагогике.
3. Каковы условия выбора дистанционных технологий для решения задач обучения?

### **Практические задания**

1. Продемонстрируйте любую дистанционную технологию, которую можно использовать в обучении детей.
2. Составьте таблицу дистанционных технологий, которые возможно использовать в артпедагогике.

## **ТЕМА 6. ВОЗМОЖНОСТИ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТ-ТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Современная отечественная психология базируется на позициях общественно-исторического происхождения психики. На ее развитие огромное влияние оказали идеи Л. С. Выготского о прижизненном формировании психики ребенка путем присвоения культурно-исторического опыта.

Психические процессы и свойства личности не являются результатом созревания отдельных зон или участков мозга. Они складываются в онтогенезе и зависят от образа жизни ребенка (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. К. Анохина и др.)

Дети с нарушениями развития — это в основном дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы развитие психических функций отклоняется

от нормы. А в некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами, не связанными с патологией анализаторов или центральной нервной системы. К таким факторам можно отнести неблагоприятные формы семейного воспитания, социальную и эмоциональную депривацию и т. д.

Еще Г. Л. Трошин (1915) выдвинул идею об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка, что подтвердилось в дальнейшем в работах многих исследователей (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, Л. В. Занков, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский).

И в норме, и при нарушенном развитии формирование психики ребенка носит поступательный характер. Каждый из этапов завершается формированием принципиально новых качеств, которые в свою очередь становятся основой для развития следующего этапа.

В то же время может быть выделен целый ряд закономерностей, не наблюдающихся у «нормальных» детей, но характерных для нарушенного развития. Общие закономерности аномального развития были систематизированы и обобщены в научных трудах Т. А. Власовой и В. И. Лубовского.

Одна из первых закономерностей нарушенного развития была выведена еще Л. С. Выготским, который сформулировал положение о том, что наряду с первичными нарушениями, непосредственно обусловленными органическим дефектом, в процессе аномального развития формируются вторичные и третичные нарушения.

Разумеется, отклонения, возникающие вследствие поражения органов зрения, слуха или повреждения тех или иных зон коры головного мозга, различны по своему характеру, силе и значимости у каждой группы (категории) аномальных детей.

Однако общим для всех этих случаев является то, что наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. В работах ведущих отечественных специалистов показано, что у

детей с проблемами в развитии наблюдаются нарушения познавательной деятельности, в частности умственной, в том числе умственной работоспособности; недостаточность словесного опосредования, например нарушение вербализации; изменение способов общения, бедность социального опыта; несформированность общей и мелкой моторики.

Трудности социальной адаптации, нарушение взаимодействия с социальной средой отмечал еще Л. С. Выготский. Ж. И. Шиф (1965) подчеркивала, что одной из общих закономерностей аномального развития является изменения в развитии личности аномального ребенка в целом. Особенности такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, нередко ипохондричность, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страхов. Такие нарушения чаще возникают при неправильном семейном воспитании и в случаях неадекватного обучения.

Изменения способов коммуникации проявляются в том, что у детей нарушается речевое общение, возрастает роль невербальных средств коммуникации. Как общую закономерность аномального развития В. И. Лубовский (1978) отмечал нарушение способности к приему и переработке информации: уменьшается скорость и объем воспринимаемой информации, нарушается хранение и использование информации.

Еще одной общей закономерностью аномального развития является нарушение словесной регуляции деятельности, что проявляется в недостаточности и специфических особенностях словесного опосредования. Трудности при приеме и переработке информации, трудности словесного опосредования, особенно вербализации, искажение запоминаемого материала ведут к нарушениям в развитии мышления, в частности, к замедленному формированию процессов обобщения и отвлечения, трудностям символизации.

Все эти особенности формирования психической деятельности обуславливают нарушение познания окружающего мира, запас знаний и

представлений о котором у детей с проблемами в развитии всегда недостаточен.

Наряду с особенностями развития, отражающими трудности адаптации и обучения детей с нарушениями развития, существуют и закономерности положительного характера. Одна из них была замечена еще Л. С. Выготским, который показал наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с нарушениями развития.

Таким образом, нарушенное развитие имеет закономерности, характеризующие как отставание в формировании психики, так и компенсацию нарушений.

Помимо общих закономерностей есть и специфические закономерности, или особенности, которые свойственны только некоторым типам нарушенного развития и не наблюдаются у детей других категорий. В. И. Лубовский (1971, 1978) указывал, что специфических закономерностей установлено гораздо меньше, чем общих.

Нарушения развития в пределах одного вида аномалий и в каждом индивидуальном случае отличаются большой вариативностью, особенно по степени тяжести. Разнообразие проявлений зависит от характера первичного дефекта, локализации поражения в центральной нервной системе, времени поражения, нарушений межфункциональных взаимодействий, характера взаимоотношений между первичным дефектом, вторичными нарушениями и сохранными функциями, от влияния микросоциальных условий.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в специально организованной педагогической и психологической помощи, в ходе которой необходимо решить следующие задачи:

- формирование познавательной мотивации;
- целенаправленное формирование высших психических функций, прежде всего речи;

- преодоление недостаточности словесного опосредования, трудностей во взаимодействии с окружающим миром, развитие разнообразных форм коммуникации;
- развитие эмоциональной сферы, творческих способностей;
- профилактика и коррекция нарушений социально-личностного развития;
- преодоление недостатков общей и мелкой моторики.

Эти задачи решают специальная педагогика и специальная психология, используя широкий спектр приемов педагогического воздействия и психологической коррекции.

Важную роль в преодолении недостатков развития могут сыграть и артметоды. Например, при применении музыкальных средств воздействия на детей, особенно на групповых занятиях, решаются многие задачи психологической коррекции. У замкнутых, аутичных детей формируются навыки общения, возникают неформальные связи со сверстниками. Боязливые дети, тормозимые дети становятся более уверенными, у них повышается самооценка, смягчается проявление страхов. Агрессивные, эгоцентричные дети приучаются сдерживать свои импульсивные побуждения и считаться с интересами окружающих.

На начальных этапах работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, паралингвистические средства (жесты, мимика, пантомимика) иногда являются единственно возможным способом установления контакта с ребенком. Такие дети произносят первые слова только на высоте эмоционального напряжения, создаваемой в игре, через отраженное проговаривание со взрослым, в ходе куклотерапии, игротерапии.

В настоящее время принято выделять несколько категорий детей с нарушениями развития:

- с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие);
- с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие);
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;

- с нарушениями речи;
- с задержкой психического развития;
- умственно отсталые дети;
- с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- с нарушением поведения;
- со сложными дефектами развития, у которых сочетаются два или более первичных нарушения.

Каждая категория детей имеет специфические психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при использовании методов коррекции средствами искусства.

### *Дети с нарушениями речи*

Дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи представлена в трудах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и др.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только произносительных процессов и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребенка в школе общего назначения.

Наиболее сложные речевые нарушения охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны языка, приводят к общему недоразвитию речи. Р. Е. Левиной были выделены три уровня



общего недоразвития речи (ОНР), т. е. систематического нарушения всех сторон речи при сохранном физическом слухе.

Дети с общим недоразвитием речи имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции.

Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее слабых детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы — плохая координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Детям присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность,

обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Особую группу детей с нарушениями речи составляют дети с заиканием, ринолалией, дисфонией. При всем разнообразии патологических проявлений (наличие судорожности в процессе речевого акта при заикании, грубые нарушения звукопроизношения и информированность фонематического восприятия при ринолалии, нарушения качества голоса при дисфонии), существует ряд общих психолого-педагогических особенностей, характеризующих этих детей. Это прежде всего личностные нарушения — фиксированность на дефекте, трудности вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, что усложняет структуру нарушений и ведет к нарушению социальной адаптации. В школьном возрасте у этих детей отмечаются своеобразная структура связного высказывания, снижающая его информативность, устойчивые специфические ошибки при письме; усиливаются нарушения в эмоционально-волевой сфере.

Итак, у детей с речевыми нарушениями отмечаются также трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и моторики, нарушения эмоционально-волевой сферы.

Различные виды индивидуальных и групповых занятий с использованием артметодов могут существенно повысить эффективность коррекционной работы с детьми в условиях логопедического детского сада или школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

### *Дети с задержкой психического развития*

Задержка психического развития — это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребенка. У многих таких детей отставание носит временный характер и успешно преодолевается со временем под влиянием лечения и коррекционно-развивающего обучения.

Задержка психического развития может вызываться различными причинами: минимальным органическим поражением головного мозга, хроническими соматическими заболеваниями, конституциональными факторами, длительными неблагоприятными условиями воспитания, а также сочетанием нескольких факторов.

Особенности детей разного возраста с задержкой психического развития описаны в трудах Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Г. И. Жаренковой, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенковой.

В зависимости от причины задержки психического развития могут формироваться различные особенности детей.

В случаях конституционального происхождения нарушений особенно страдает эмоционально-волевая сфера ребенка, она как бы находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего возраста. Детей характеризует личностная незрелость, повышенная внушаемость, произвольность психических функций.

Другие особенности психического развития отмечаются у детей с соматогенной задержкой, вызванной хроническими соматическими заболеваниями. В замедлении темпа психического развития этих детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место соматогенный инфантилизм — задержка эмоционального развития с рядом невротических наслоений — неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанных с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванных режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный ребенок.

При неправильном воспитании по типу гипоопеки у ребенка не стимулируется развитие интеллектуальных интересов и установок, психической деятельности в целом. Поэтому черты незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности,

импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов. Вариант развития по типу «кумира семьи» обусловлен, наоборот, гиперопекой — изнеживающим воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности.

Для таких детей характерны черты эгоцентризма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку.

Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще всего наблюдается у детей, родители которых проявляют грубость, жестокость, агрессию к ребенку и другим членам семьи. В такой обстановке нередко формируется личность робкая, боязливая, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и инициативе.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза встречается чаще других описанных типов и обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности.

Эмоционально-волевая незрелость характеризуется тем, что у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, повышенная внушаемость, отсутствие критики. Игровую деятельность характеризуют бедность воображения и творчества и однообразие. Само стремление к игре нередко выглядит как способ ухода от затруднений в занятиях. Желание играть часто возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности.

Эмоционально-волевые нарушения сочетаются у детей с органической задержкой психического развития с недостаточной сформированностью отдельных психических функций — восприятия, мышления, речи и других; с трудностями регуляции высших форм произвольной деятельности.

Таким образом, в силу разнообразия и множественности нарушений коррекционная работа с детьми требует привлечения разнообразных приемов и методов. Воздействие на ребенка с задержкой психического развития с помощью искусства может сыграть положительную роль в развитии речи, познавательной деятельности в целом, совершенствовании его саморегуляции, игровой деятельности, преодолении личностной незрелости, нарушений эмоционально-волевой сферы, в развитии моторики. Организуя коррекционное воздействие средствами искусства на детей с задержкой психического развития, а также с речевыми нарушениями, следует помнить, что отклонения в развитии этих детей часто вызваны органическим поражением центральной нервной системы.

При тщательном неврологическом обследовании у многих детей с церебрально-органической задержкой психического развития, с речевой патологией выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика. Среди неврологических синдромов у детей наиболее частыми являются следующие: гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, судорожный, синдром двигательных расстройств.

Могут наблюдаться также неврозоподобные синдромы в виде тиков мышц лица, преходящего или стойкого энуреза, а также судорожные реакции на высоте температуры, вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения.

Наличие этих клинических проявлений необходимо учитывать при организации педагогической и психологической коррекции и проведении занятий с использованием арттерапевтических методик.

### ***Умственно отсталые дети***

Многочисленную группу детей с отклонениями в развитии составляют умственно отсталые дети, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью,

захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции. Психолого-педагогические особенности умственно отсталых детей описаны в работах М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф, С. Д. Забрамной, В. Г. Петровой, Е. А. Стребелевой и др.

Для этих детей характерны инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему, поэтому эмоциональный контакт со взрослыми, потребность общения с ними у ребенка в дошкольном возрасте часто не возникают. Дети не умеют общаться и со своими сверстниками. Дети не умеют правильно действовать ни по словесной инструкции, ни даже по подражанию и образцу. У умственно отсталых дошкольников ситуативное понимание речи может сохраняться вплоть до поступления в школу.

Для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, выделения и фиксирования свойств и простейших отношений между предметами, понимания важности того или иного действия умственно отсталому дошкольнику требуется гораздо больше вариативных повторений, чем для нормально развивающегося ребенка. Большинство умственно отсталых детей в раннем и дошкольном возрасте имеют недоразвитие моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук у них неловкие, недостаточно согласованные, часто ведущая рука не выделяется. Многие дети не могут действовать двумя руками сразу.

Умственно отсталый ребенок проявляет крайне слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается манипулировать. Первые предметно-игровые действия появляются у них без специального обучения лишь к середине дошкольного возраста.

Очень сложными для таких детей являются простые тексты, содержащие причинные или временные зависимости, требующие определенного уровня развития словесно-логического мышления. Осуществляя обобщение предметов или явлений, умственно отсталые чаще всего основываются на несущественных, случайных признаках. Их обобщения бывают слишком широкими по объему. Особенно затрудняет

этих детей изменение однажды выделенного принципа обобщения, объединение объектов по-новому. В этом проявляется свойственная умственно отсталым патологическая инертность, тугоподвижность и стереотипность мышления.

Их память характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Умственно отсталые дети обычно пользуются произвольным запоминанием, т. е. запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется у них значительно позднее — в конце дошкольного, начале школьного возраста.

Существенные отклонения имеются не только в познавательной деятельности, но и в личностных проявлениях умственно отсталых детей. У них отмечается слабость развития волевых процессов. Эти дети часто бывают безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Вместе с тем некоторые дети могут проявить настойчивость и целеустремленность, прибегая к элементарным хитростям в стремлении добиться нужного результата.

Им свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения и пр. Умственно отсталых дошкольников и детей младшего школьного возраста затрудняет понимание мимики и жестов, выразительных движений людей, изображенных на картинке. У этой категории детей с отклонениями в развитии прослеживаются слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности. Самооценка и уровень притязаний умственно отсталых чаще всего неадекватны. Дети склонны переоценивать свои возможности.

Следует отметить, что группа умственно отсталых детей характеризуется многообразием нарушений умственной и речевой

деятельности в зависимости от степени умственной отсталости и от времени ее появления.

Из этой характеристики мы видим все многообразие и сложность задач, которые стоят перед коррекционно-развивающим обучением умственно отсталых детей. Для решения этих задач с успехом могут использоваться методы воздействия средствами искусства. Например, система Вальдорфской педагогики традиционно и успешно применяет артметоды (хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, драматизации, музыкально-ритмические упражнения) для работы с умственно отсталыми детьми.

### *Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата*

Дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата представлены следующими категориями:

- дети с церебральным параличом (ДЦП);
- с последствиями полиомиелита в восстановительной или резидуальной стадии;
- с миопатией;
- с врожденными и приобретенными недоразвитиями и деформациями опорно-двигательного аппарата.

Понятие нарушения функций опорно-двигательного аппарата носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. Причины этих расстройств могут быть генетическими, а также эти нарушения могут возникнуть вследствие органического повреждения головного мозга и травм опорно-двигательного аппарата.

Клинико-психолого-педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М. В. Ипполитовой, Э. С. Калижнюк, Н. В. Симоновой, И. И. Мамайчук, И. Ю. Левченко и др. Большой вклад в изучение таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова.



По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы.

В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие легкие двигательные нарушения — они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно.

Помимо двигательных расстройств у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут отмечаться недостатки интеллектуального развития: 40—50% детей имеют задержку психического развития, около 10% всех детей — умственную отсталость разной степени выраженности. В большинстве случаев эти недостатки имеют сложную природу. Они обусловлены как непосредственно поражением головного мозга, так и являются следствием депривации, возникающей в результате ограничения двигательной активности и социальных контактов. Задержка психического развития проявляется в отставании формирования мыслительных операций, неравномерности развития различных психических функций, выраженных астенических проявлениях.

Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с ДЦП.

При детском церебральном параличе, как правило, сочетаются двигательные расстройства, речевые нарушения и задержка формирования

отдельных психических функций. Следует подчеркнуть, что нет соответствия между выраженностью двигательных нарушений и степенью недостаточности других функций. Например, тяжелые двигательные нарушения могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП — с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций.

Речевые нарушения выявляются у большинства больных ДЦП, чаще всего — различные формы дизартрии. Выраженность дизартрических нарушений может быть разной — от легких (стертых) форм до совершенно неразборчивой речи. В самых тяжелых случаях может наблюдаться анартрия (отсутствие речи вследствие тяжелого поражения артикуляционного аппарата). Нарушения звукопроизношения в большинстве случаев сочетаются с общим недоразвитием речи.

Наличие речевых нарушений часто снижает мотивацию к речевому общению, ведет к трудностям речевого контакта. У части детей, преимущественно с гиперкинетической формой ДЦП, выраженные дизартрические расстройства сочетаются с нарушениями слуха. У 20—25% детей имеются и нарушения зрения: сходящееся и расходящееся косоглазие, нистагм, ограничение полей зрения.

Формирование познавательных процессов при ДЦП характеризуется задержкой и неравномерным развитием отдельных психических функций. У многих детей отмечаются трудности в развитии восприятия и формировании пространственных и временных представлений, схемы тела.

Практически у всех детей имеют место астенические проявления: пониженная работоспособность, истощаемость всех психических процессов, замедленное восприятие, трудности переключения внимания, малый объем памяти.

Следует отметить, что у большинства этих детей имеются значительные потенциальные возможности развития высших психических функций, однако физические недостатки (нарушения двигательных функций,

слуха, зрения), нередко множественные, речедвигательные трудности, астенические проявления и ограниченный запас знаний вследствие социально-культурной депривации маскируют эти возможности.

Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата характерны особенности в формировании личности: пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, заниженная самооценка, уход в болезнь, ипохондрические черты характера. Развитие таких качеств у данной группы детей связано с двумя причинами — ранним осознанием физического дефекта и переживаниями своей неполноценности, а также с неправильным воспитанием, часто встречающимся в тех семьях, где растут дети с двигательными нарушениями. Особенностью этого воспитания является гиперопека, ограничивающая активность и самостоятельность ребенка.

Еще одной важной особенностью личностного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является наличие страхов, связанных с двигательными ограничениями — дети и подростки боятся падения, высоты. На основе этих психологически понятных страхов возникает страх новой обстановки, боязнь остаться в одиночестве, постоянная тревога за свое здоровье.

Все эти особенности, характеризующие нарушения развития у детей данной группы, требуют целенаправленной коррекции и профилактики. Основными направлениями коррекционной работы, в частности коррекционной работы средствами искусства, являются:

- стимуляция двигательной активности, коррекция нарушений общей и мелкой моторики, коррекция нарушений звукопроизношения, формирование темпоритмической и интонационной сторон речи, развитие связной речи;
- формирование познавательной, личностной активности, самостоятельности, расширение социальных контактов;
- профилактика и коррекция тормозимых и ипохондрических черт характера, страхов, эгоистических тенденций в формировании личности;

— профилактика и коррекция коммуникативных нарушений, возникающих как из-за речевых нарушений, так и вследствие социальных ограничений;

— развитие всех видов восприятия, временных, пространственных представлений, представлений о схеме тела, подготовка руки к письму, развитие графических навыков и изобразительности.

Специальная коррекционная работа средствами изобразительной деятельности может сыграть огромную роль в профилактике у таких детей не только нарушений школьных навыков, но и в преодолении нарушений личностного развития.

Еще одним направлением в коррекционной работе средствами искусства при двигательных нарушениях является музыкальное воспитание и музыкальная терапия. Особую важность это направление имеет в тех случаях, когда патология связана с нарушениями мышечного тонуса — специально подобранное музыкальное воздействие способствует нормализации нарушенного тонуса.

Но самым важным направлением в работе с этим контингентом, несомненно, является кинезиотерапия, способствующая развитию и нормализации нарушений двигательной сферы.

### ***Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы***

Дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы представляют собой полиморфную группу, характеризующуюся разнообразными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями. У части этих детей превалируют эмоциональные нарушения, у других на первый план выступают нарушения поведения, и, наконец, состояние ребенка может характеризоваться сочетанием этих нарушений. Наиболее тяжелые проявления эмоциональных нарушений встречаются при синдроме раннего детского аутизма (РДА), в некоторых случаях эмоциональные нарушения могут сочетаться с умственной отсталостью или с задержкой психического развития. Эмоциональные нарушения характерны также для подростков, больных шизофренией.

Ярко это проявляется у детей с ранним детским аутизмом. Особенности аутичных детей описаны в работах К. С. Лебединской, В. Е. Когана, О. С. Никольской и др. Этим детей характеризует нарушение всех видов контакта, отгороженность от окружающих и уход в свой внутренний мир. Характерны трудности установления контакта, особенно визуального. Дети испытывают сложности в выражении своих эмоциональных состояний, в понимании состояний других людей.

Трудности проявляются в отношениях со всеми окружающими людьми, в том числе и с близкими, но в наибольшей степени нарушаются взаимоотношения со сверстниками. У многих детей отмечаются немотивированные страхи. Эти проявления сочетаются со стойким негативизмом и особыми нарушениями интеллектуального и речевого развития. Отмечаются специфические отклонения в психомоторном развитии, склонность к стереотипным действиям.

Стереотипность проявляется в сопротивлении любым изменениям в окружающей обстановке, наличии суженных интересов, а также в темах разговоров, игре, рисовании. Отмечаются задержки в формировании коммуникативной функции речи — это проявляется в отсутствии целенаправленного использования речи для общения, при котором сохраняется возможность произнесения слов, фраз.

Психическое развитие аутичных детей характеризуется выраженной асинхронностью формирования отдельных функций — у части из них мыслительные операции формируются, опережая возрастные нормы, и это сочетается с несостоятельностью в освоении бытовых навыков, задержкой в развитии речи и всех видов коммуникации. Среди аутичных детей встречаются и одаренные дети. Но во всех случаях имеет место неравномерность развития.

При начале школьного обучения обнаруживается, что у этих детей затруднено формирование учебных навыков, большие трудности представляет произвольная регуляция деятельности, направленной на

взаимодействие с окружающими. Адаптацию затрудняет стремление детей к постоянству, сопротивление изменениям, наличие неопределенных страхов.

Для детей характерна иная логика получения знаний — они ориентированы на те знания, которые отвечают их индивидуальным интересам.

Эмоциональные нарушения, выражающиеся в нарушении всех видов коммуникации, отгороженности от окружающего мира, склонности к стереотипным действиям, отмечаются и у некоторых умственно отсталых детей (в частности, возможно сочетание аутизма с болезнью Дауна, с фенилкетонурией, с синдромами ломкой X-хромосомы и Ретта). Наличие этих нарушений еще более затрудняет работу по социальной адаптации таких детей.

Аутичный ребенок нуждается в психологической и педагогической коррекции, которая должна решить следующие задачи:

- преодоление трудностей в развитии форм взаимодействия аутичного ребенка с окружающим миром;
- формирование целенаправленного поведения;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта, чувства тревоги и страха.

Решение этих задач в условиях образовательного учреждения осуществляется в двух направлениях:

- развитие внутренних способностей ребенка осмысленно структурировать свои отношения с окружающими;
- внешняя помощь ребенку через специально организованную среду жизнедеятельности.

Эти задачи реализуются подготовленными специалистами — дефектологами и психологами, владеющими методами коррекционной

работы с аутичными детьми. Существенную помощь в коррекции оказывает медикаментозная терапия, которая повышает общий и психический тонус, смягчает тревогу, страхи и психомоторное возбуждение.

В работах О. С. Никольской, Р. К. Ульяновой, С. А. Морозова и др. указывается на важность использования сказок, стихов, праздников, музыкальных произведений для организации поведения ребенка, страдающего ранним детским аутизмом.

Для преодоления коммуникативных нарушений, стереотипности в поведении, страхов может использоваться психодрама (особый вид драматизации), коррекционный театр, кукольный театр.

Р. К. Ульянова описала особенности и нарушения изобразительной деятельности аутичных детей и показала, как через овладение рисованием происходит коррекция пространственных и моторных нарушений у этих детей, организуется поведение, преодолеваются графические стереотипы.

### *Дети с нарушением поведения*

Группа детей с нарушениями поведения многообразна по причинам, вызывающим эти нарушения, по динамике возрастных изменений и по психолого-педагогическим характеристикам, которые описаны в основном клиницистами (В. В. Ковалев, А. Е. Личко и др.).

Под нарушениями поведения понимают отклонение от принятых в данном обществе социально-психологических и нравственных норм поведения. Для обозначения нарушений поведения широкое распространение получили термины: отклоняющееся поведение, девиантное поведение.

Нарушения поведения отмечаются при психопатиях, патологических формированиях личности, резидуальной церебрально-органической недостаточности, некоторых психических заболеваниях.

Основной особенностью детей данной категории является нарушения социального взаимодействия с окружающими.

Различают патологические и непатологические формы отклоняющегося (девиантного) поведения.

К непатологическим формам относятся трудности организации поведения при акцентуациях характера, невротических состояниях, большинство преходящих ситуативных реакций. Дети и подростки с непатологическими нарушениями поведения не нуждаются в специально созданных условиях обучения и воспитания; но при неблагоприятных микросоциальных условиях, при патологическом протекании пубертатного периода эти формы отклоняющегося поведения могут трансформироваться в патологические.

Выделяются следующие критерии отнесения нарушений поведения к патологическим: устойчивость отклонений в структуре характера, темперамента, влечений, а также полиморфность проявлений нарушений поведения.

Дети и подростки с выраженными патологическими нарушениями поведения нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания, так как их поведение нарушает педагогический процесс, может представлять опасность для окружающих.

Выделяется несколько основных типов девиантного поведения: антисоциальный, агрессивный, делинквентный (характеризующийся хулиганскими действиями, не попадающими под уголовную ответственность) и криминальный (характеризующийся преступными действиями).

Группа детей с нарушениями поведения имеет разнообразные психолого-педагогические особенности, но можно выделить ряд характеристик, общих для всех детей. Дети легко возбудимы, раздражительны, неусидчивы, вступают в конфликты с другими детьми и педагогами, уходят с уроков, отмечают и иные нарушения дисциплины. У них наблюдаются повышенная эффективность и агрессивность. Все это нарушает взаимодействие ребенка или подростка с окружающей средой, ведет к школьной дезадаптации. Часть таких подростков в конечном итоге



оказывается за пределами школы, что создает особенно благоприятную почву для хулиганских и преступных действий.

Нарушения поведения могут наблюдаться у детей с разными отклонениями в развитии, при психопатии, неврозах, психических заболеваниях, но большую группу составляют здоровые дети и подростки, у которых поведенческие нарушения обусловлены неблагоприятными микросоциальными условиями.

Вне зависимости от того, какими причинами вызвано нарушение поведения, есть несколько задач, которые необходимо решить для того, чтобы смягчить выраженность нарушений: формирование саморегуляции и контроля за своим поведением, критичного отношения к своему состоянию, умение сдерживать аффективные проявления, а также профилактика агрессивных действий и повышенной конфликтности.

Именно эти задачи могут решаться с использованием арттерапевтических методик (имаготерапия, куклотерапия, библиотерапия). Большую роль могут сыграть также изотерапия и художественный труд. Нередки случаи, когда «трудные» подростки увлекались художественным творчеством, что изменяло круг общения и корригировало негативные поведенческие проявления.

К сожалению, в последние годы эти направления психолого-педагогической помощи подросткам с нарушениями поведения реализуются недостаточно. Большое внимание уделяется направлению, связанному с занятиями спортом, особенно с различными видами единоборств. Вряд ли это позволит решить задачи коррекции в полной мере, так как именно эти виды спорта часто способствуют агрессивному поведению.

### *Дети с нарушениями зрения и слуха*

Многочисленные исследования отечественных дефектологов и психологов (Р. М. Боскис, М. Ю. Рау, Т. В. Розановой, Л. И. Тиграновой, И. М. Соловьева, М. И. Земцовой, Ю. А. Кулагина, Л. И. Солнцевой и др.)

выявили особенности формирования клинико-психологической структуры нарушений у детей с патологией сенсорной сферы.

### *Дети с нарушением слуха*

Это особая категория детей с нарушениями развития. Вследствие врожденных или приобретенных дефектов слухового анализатора у них изменяется весь ход психического развития, особенно страдает речевое развитие, так как слух играет решающую роль в развитии и функционировании речи.

Степень вторичных отклонений в развитии ребенка зависит от целого ряда условий: от степени снижения слуха, времени возникновения нарушения, педагогических условий обучения и воспитания ребенка.

Ребенок с врожденной или рано появившейся глухотой не может самостоятельно овладеть речью, и это негативно сказывается не только на формировании такой сложной функции, как словесно-логическое мышление, но и на развитии наглядно-образного мышления, внимания, памяти, восприятия и т. п. Чем позже возник дефект слуха, тем лучше успела сформироваться речь, тем меньше пострадает дальнейшее психическое развитие ребенка.

Огромное значение имеет степень выраженности сенсорного нарушения. Так, небольшое поражение слуха дает некоторые возможности для самостоятельного овладения речью, а, следовательно, и для развития высших психических функций. При минимальном остаточном слухе самостоятельное овладение речью невозможно, и развитие психических функций своеобразно. В этом случае без специального обучения и воспитания внешняя картина дефекта будет очень сходна с картиной нарушения при умственной отсталости, хотя структура его совершенно иная. Таким образом, особенности детей данной категории характеризуются исключительным своеобразием не только по степени первичного нарушения, но и по уровню речевого развития. В свою очередь разный уровень речевого развития определяет своеобразие мышления, памяти, внимания,

обуславливая таким образом наличие возможных отклонений последующего порядка. Если ребенок не сразу попадает в специальные условия воспитания, сглаживающие тяжесть этих последствий, могут наблюдаться глубокие нарушения развития.

На основе оценки слуха и данных речевого развития в педагогической типологии вычленены четыре группы детей с нарушением слуха:

- неслышащие без речи (ранооглохшие);
- неслышащие, сохранившие речь (позднооглохшие);
- слабослышащие, обладающие относительно развитой речью с небольшими ее недостатками;
- слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием.

Педагогический процесс ориентируется на развитие всех сторон личности ребенка с нарушением слуха. Благодаря специальному обучению формируется речь и отвлеченное мышление, словесная память, создаются условия для компенсации нарушения как за счет развития и использования функций слухового анализатора, так и сохранных анализаторов.

Включение инсценировок, драматизации, пантомимы в педагогический процесс побуждает детей с нарушением слуха к учению, что способствует формированию, в частности, их речевых навыков.

### *Дети с нарушением зрения*

Эта категория детей также отличается большим своеобразием клинических и психолого-педагогических проявлений в зависимости от выраженности и времени возникновения нарушений зрительного анализатора. Принято выделять незрячих детей (тех, у кого отмечается медицинская или практическая слепота) и слабовидящих (тех, кто имеет частичную потерю зрения).

При медицинской слепоте полностью отсутствует возможность воспринимать окружающий мир при помощи зрения, при практической

слепоте сохраняется либо светоощущение, либо возможность частично воспринимать свет, цвет, контуры предметов.

К слабовидящим относятся дети, имеющие остроту центрального зрения на лучше видящем глазу с коррекцией (очки, линзы) от 0,05 до 0,3.

Утрата зрения обуславливает особенности развития таких детей. Они испытывают трудности в восприятии предметов и явлений визуального характера — свет, цвет и т. п., которые не воспринимаются незрячими детьми непосредственно. Большие трудности возникают у них в оценке пространственных признаков: положения, направления, расстояния, величины, формы объектов и т. д. Все это обедняет чувственный опыт незрячих детей, затрудняет их ориентировку в пространстве, особенно при передвижении; гармоничность развития их сенсорных и интеллектуальных функций нарушается. У них страдает формирование понятий, знания их нередко формальны. Для них характерен так называемый вербализм — отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов часто обеднены.

Поскольку зрительный анализатор также участвует в формировании фонетической стороны речи, у незрячих детей часты такие нарушения, как неправильное произношение звуков.

Страдают и более элементарные функции — например, почти до школьного возраста остаются малодифференцированными столь важные для детей с нарушениями зрения осязательные ощущения. Многие отклонения в развитии психических функций у детей с нарушениями зрения преодолеваются только в ходе специального обучения и воспитания.

При слабовидении зрительное восприятие серьезно нарушено, но все же сохранено, следовательно, имеется возможность получения информации об окружающем через зрительный анализатор. Поэтому при слабовидении имеется гораздо больше потенциальных возможностей развития, чем при слепоте. Однако значительное снижение зрения отрицательно сказывается, прежде всего, на процессе восприятия, которое у них отличается большой

замедленностью, узостью обзора, снижением точности. Формирующиеся у слабовидящих детей зрительные представления менее четки и яркие, чем у нормально видящих, а иногда искажены. У них нередко наблюдаются трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе такие дети сильно утомляются, что приводит к дальнейшему ухудшению зрения при отсутствии мероприятий по его охране и развитию. Зрительное утомление, в свою очередь, вызывает снижение умственной и физической работоспособности.

#### *Особенности формирования личности у детей с нарушениями зрения и слуха*

В процессе формирования личности ребенка с сенсорными нарушениями ведущее значение имеет реакция на осознание дефекта. Большую роль играют также социальная и сенсорная депривация, неправильное воспитание, своеобразное отношение окружающих. Психологическая атмосфера вокруг ребенка с сенсорными нарушениями способствует закреплению тормозимых, а иногда истероидных черт личности. Чаще всего наблюдаются трудности в установлении контактов со здоровыми сверстниками, боязнь привлечь внимание к своему недостатку, ранимость, обидчивость, уход в мир фантазий. Но иногда встречается и другой вариант личностного развития — стремление к демонстративности, эгоцентризм, тенденции к манипулированию окружающими.

Такие варианты личностного развития во многом связаны с неправильным воспитанием и ведут к трудностям в дальнейшей социальной адаптации ребенка. Таким образом, необходима профилактика нарушений личностного развития у детей с сенсорными нарушениями, а в некоторых случаях и преодоление уже сформировавшихся негативных черт.

Важнейшую роль в этом могут сыграть все виды художественной деятельности, расширяющие возможности коммуникации, повышающие самооценку, уверенность в своих возможностях. Велико значение различных

средств искусства и в развитии у детей этой категории речи, воображения и творческих способностей.

***Изучение особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья с применением артпедагогических и арт-терапевтических подходов***

Основная цель деятельности педагога, психолога в отношении детей с ОВЗ при использовании артпедагогических и арттерапевтических технологий — создание условий для их социально-психологической адаптации и реабилитации. В соответствии с этим особое значение приобретает диагностическое направление деятельности специалистов, поскольку именно на основе целенаправленного изучения особенностей психического развития детей с ОВЗ возможно адекватное планирование коррекционно-развивающей работы, включая использование искусства.

Изучение особенностей психического развития детей с ОВЗ опирается на ряд важных **принципов**:

- *комплексного изучения ребенка*, предусматривающего всестороннее обследование особенностей развития ребенка, всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, развития личности и ее структурных компонентов, степени овладения навыками и т. д.;
- *целостного и системного изучения ребенка*, что предполагает не только обнаружение отдельных проявлений нарушения психического развития, но прежде всего установление связей между ними, выявление их причин. Целостное изучение ребенка может быть успешным, если оно осуществляется в процессе деятельности. Знание особенностей участия ребенка в различных видах деятельности, ее качественных и количественных результатов — все это помогает определить своеобразие развития его познавательной сферы и личности в целом, в том числе его интересы, целенаправленность, эмоционально-волевые качества и т. д.;

- *динамического изучения ребенка*, согласно которому при обследовании важно выяснить не только то, что дети знают и умеют, но и их потенциальные возможности в обучении;
- *единства диагностики и коррекции*, что отражает динамику процесса оказания психологической помощи. Д. Б. Эльконин отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная на контроль протекания психического развития ребенка, которая должна начинаться как можно раньше.

Применение методик для оценки возможностей использования арт-педагогических и арт-терапевтических технологий связано с необходимостью учитывать специфические закономерности развития детей с ОВЗ. В соответствии с этим можно разделить применяемые методики на две группы: первая направлена на исследование особенностей *познавательной сферы* ребенка, вторая — на изучение особенностей развития *личности и эмоциональной сферы*.

Общим для всех сфер психики является *метод наблюдения*. Достоинством наблюдения выступает его проведение одновременно с разворачиванием изучаемых явлений. Наблюдать следует за движениями, перемещениями, особенностями коммуникации, речевым поведением, особенностями мимики и пантомимики.

При изучении особенностей психического развития детей с ОВЗ часто используется *метод анализа продуктов деятельности*. Этот метод особенно важен для оценки дальнейшего использования артпедагогических технологий. Изучению в данном случае подвергаются материальные или материализованные результаты разных видов деятельности, в том числе результаты художественной деятельности: рисунки, поделки, аппликации, конструкции, изделия, изготовленные в процессе труда; письменные работы, сочинения. Помимо результатов изобразительной и конструктивной деятельности анализу подвергаются продукты исполнительской деятельности: музыкальное исполнительство и творчество в песне, танце,

игре на музыкальных инструментах; рассказы и сказки, пересказ известных литературных произведений.

Для исследования **особенностей познавательной** сферы детей с ОВЗ можно применять традиционно используемые методики (Т. Г. Богданова, С. Д. Забрамная, И. А. Коробейников, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. А. Стребелева и др.). Все методики можно варьировать по сложности в зависимости от возраста ребенка и вида имеющегося у него нарушения.

При определении особенностей **восприятия и наглядных видов мышления** используются разрезные картинки, складывание пирамидок, доски Сегена, сюжетные вкладки, работа с почтовым ящиком, методика Кооса, прогрессивные матрицы Дж. Равена (модификация Т. В. Розановой).

При необходимости определить особенности развития словесно-логического мышления используются следующие методики: «Установление последовательности событий», исключение неподходящего предмета («Четвертый лишний»), классификация предметов, методика искусственных понятий (Л. С. Выготский, Л. С. Сахаров), выделение закономерностей (Б. И. Пинский), определение и сравнение понятий, установление простых и сложных аналогий.

Для исследования **образной памяти** используются запоминание мест расположения предметов, методика «Узнавание фигур» Т. Е. Рыбакова, запоминание схематичных изображений. При изучении особенностей словесной памяти применяются методика «10 слов» А. Р. Лурия и ее варианты с меньшим количеством слов для запоминания, методика А. Н. Леонтьева для изучения возможностей использования средств (опосредствованное запоминание), пиктограмма.

При исследовании состояния **развития внимания** применяют разные виды корректурных проб (фигурных для детей дошкольного и младшего школьного возраста, буквенных и цифровых для подростков), таблицы Шульте (отыскивание чисел); для определения работоспособности — пробу на совмещение признаков (В. М. Когана), лабиринты различной сложности.



Для исследования **воображения и творческих способностей** применяют модификации методик Дж. Гилфорда на вербальную и невербальную креативность и Е. Торренса («Дорисуй фигуру»).

При исследовании **особенностей становления личности и ее компонентов** используются различные подходы: проективные методики разного типа — тест Роршаха, тематический апперцептивный тест (детский и взрослый), тест руки Вагнера, анкеты, графические методы.

Главным признаком **проективных методик** является использование в них неопределенного стимульного материала, который испытуемый должен дополнять, интерпретировать, развивать и т. д. Ребенку предлагают интерпретировать содержание сюжетных картинок, завершать незаконченные предложения, давать толкование неопределенных очертаний, трактовать положения рук и т. п. В этой группе методик ответы на задания не могут быть правильными или неправильными; возможен широкий диапазон разнообразных решений. При этом предполагается, что характер ответов обследуемого определяется особенностями его личности, которые проявляются в его ответах.

Цель проективных методик относительно замаскирована, что уменьшает возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести о себе желательное впечатление. Большая часть проективных методик предъявляет высокие требования к развитию словесной речи, поэтому их достаточно трудно использовать при обследовании детей и подростков с ОВЗ.

Чаще используются **полупроjektивные методики** — тест Розенцвейга для определения выраженности фрустрационной толерантности, цветовой тест Люшера, основанный на выборе предпочитаемых цветов, методика Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен «Выбери нужное лицо» для выявления тревожности, методика диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан.

Среди **графических методов** наибольшее применение нашли тест «Рисунок человека» и «Рисунок семьи». В случае применения этих методик при обследовании детей с ОВЗ для анализа личностных особенностей необходимо учитывать, на какой стадии развития изобразительной деятельности они находятся.

**Анкеты** служат для получения информации, не имеющей непосредственного отношения к психологическим особенностям человека (например, для получения данных об истории его жизни). Они предполагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов. Любые опросники имеют ограниченное применение при обследовании детей и подростков с ОВЗ, поскольку при всех типах нарушенного развития наблюдаются своеобразие или отставание в развитии словесной речи. Чаще всего разные виды опросников используются для получения информации о детях и особенностях их воспитания при работе с родителями.

На основе целостного изучения психологических особенностей детей устанавливается психолого-педагогический диагноз — описание сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки ее актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций. Психолого-педагогический диагноз неразрывно связан с *прогнозом* — предсказанием путей дальнейшего развития ребенка. При оптимальном сочетании методов и методик психологического изучения детей с ОВЗ удастся получить данные, позволяющие охарактеризовать особенности их психического развития, и планировать применение соответствующих типу нарушенного развития и конкретному варианту артпедагогических и арт-терапевтических технологий.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какое значение артпедагогика и арт-терапия имеют в специальном образовании.

2. Раскройте основные функции артпедагогики и арт-терапии для детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Дайте характеристику детям с различными нарушениями развития.
4. Покажите роль искусства в формировании познавательной, эмоционально-волевой и моторной сфер у детей с проблемами в развитии.
5. Как можно использовать артпедагогические и арт-терапевтические подходы в изучении детей с ограниченными возможностями здоровья

### **Практические задания**

Продумайте возможности артпедагогики и арт-терапии для детей с ограниченными возможностями здоровья (категория детей определяется по выбору студента).

## **ТЕМА 7. ВОЗМОЖНОСТИ АРТПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО, ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Придавая огромное значение формированию личности посредством искусства, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, Б. М. Неменский, Н. А. Ветлугина и др. отмечали, что приобщение ребенка к миру прекрасного, «погружение» его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал. Следовательно, нельзя решать актуальные проблемы современности вне искусства — мощнейшего средства воспитания и образования.

Начиная с раннего детства как нормально развивающегося, так и ребенка, имеющего проблемы, идет процесс не только формирования личности, ее социализации, формирования художественно-эстетического вкуса, мировоззрения посредством искусства, а также и развитие двигательной, физической культуры. В искусстве танцора, актера тело, его выразительность, воплощенная в движениях, обеспечивает образность и знаковую в передаче воплощаемого содержания художественного произведения.

Культура тела, по убеждению М. С. Кагана, это феномен культуры, носитель социальных, эстетических, художественных, семиотических функций. Особое значение в формировании культуры тела с детства имеет «умение бегать, ходить, действовать руками и связанное с этим развитие плечевого пояса и всей фигуры — есть результат научения, т. е. приобщения ребенка к культуре».

Современные педагогические подходы к формированию субкультуры личности ориентированы на развитие ее цельности, где не будет, по мнению В. М. Короткова, «растягивания» ребенка на части по многочисленным видам воспитания: умственному, физическому, трудовому, нравственному, эстетическому и т. п., а будет процесс воспитания и развития, опирающийся «на данные всех наук о человеке и обществе, развитии живого в природе, развитии личности в единстве» с культурой через культуру.

Путь «вхождения» в художественную культуру ребенка с проблемами, так же как и нормально развивающегося, складывается из нескольких этапов, на которых и формируется субкультура личности. При этом на каждом этапе выделяются наиболее значимые моменты художественного развития ребенка и те особенности, которые определены природой и характером имеющегося у него нарушения.

1 этап — «Мир и художественная культура вокруг меня» — младенчество и ранний возраст. Этот период характеризуется знакомством с миром художественной культуры через общение со взрослыми и взаимодействие с предметным миром.

2 этап — «Я развиваюсь в мире художественной культуры» — дошкольное детство, где важнейшим является художественное восприятие, действие, игра, а также художественное общение.

3 этап — «Я познаю мир художественной культуры» — школьное детство (7—14 лет). В это время доминантой становится познание ценностей художественной культуры.

4 этап — «Мир художественной культуры во мне и вокруг меня» — старший школьный возраст. Период предметно-созидательной художественной деятельности, формирования потребности в мировоззренческой рефлексии, расширения художественно-эстетического опыта, выбора будущей профессии.

### **1. Младенчество и ранний возраст**

«Мир и художественная культура вокруг меня»

**Младенчество** — период, когда ребенок развивается в физическом, психическом и социальном планах достаточно быстро, проходя за короткое время путь от беспомощного новорожденного до младенца, способного смотреть, слушать, действовать. Однако уже в это время малыш с проблемами в развитии испытывает сложности вхождения в этот мир. Важно еще в начале жизни помочь ему преодолеть эти трудности, дать возможность ощутить все многообразие и богатство мира.

#### *Сенсорное развитие и эмоционально-художественное общение*

В период младенчества начинает формироваться сенсорная культура ребенка с проблемами, непосредственно связанная с формированием художественной культуры. Маленький человек живет в это время в мире цвета, красок, форм. И главным в этот период является общение. Формирование у малыша навыков общения со взрослым начинается с улыбки матери, контактов с другими близкими людьми. Эмоционально-непосредственное общение — ведущий тип деятельности в младенчестве, сопровождающийся созданием знаков и символов самим ребенком (плач, звук, мимика, улыбка, жест).

Если звукоинтонационное и жесто-мимическое общение является, по утверждению М. С. Кагана, «природными средствами общения, то словесная речь и формы поведения, которым взрослый учит ребенка, являются уже продуктами культуры»<sup>1</sup>. В связи с этим огромное значение в этот период придается как речи взрослого, так и формирующейся речи самого ребенка. Изоляция ребенка, дефицит эмоциональных контактов со взрослым в этот

период может привести к недоразвитию детей уже в первые месяцы жизни. Поэтому эмоциональный контакт очень важен для художественно-эстетического развития ребенка.

Процесс формирования образов внешнего мира находится в тесной зависимости от состояния сенсорной системы ребенка. Сенсорно-перцептивное отражение действительности является основой развития памяти, воображения, мышления и речи. При различных формах отклонений (зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, умственной отсталости, задержке психического развития, несовершенстве эмоциональной сферы) восприятие внешних воздействий нарушается. Это, в свою очередь, отрицательно влияет на развитие всей познавательной деятельности и эмоциональной сферы детей.

Интеграция всех компонентов сенсорной системы (зрительной, слуховой, двигательной, тактильной) определяет психическое развитие ребенка, а значит и формирование его личности, его субкультуры, степень формирования целостного и дифференцированного представления об окружающем мире, во всем его многообразии, обеспечивает возможность его общения с искусством и «вхождения» в художественную культуру.

Нарушение одной из сенсорных систем создает диспропорциональность в развитии психических функций. Трудности организации общения в связи с ограничением таких выразительных средств, как взгляд, звук, жест, и меньшая психическая активность делают общение взрослого с ребенком с проблемами своеобразным и требуют создания специальных условий, учитывающих эти особенности.

Приспособление ребенка с проблемами к окружающему миру происходит за счет пластичности центральной нервной системы, ее способности к перестраиванию функциональной деятельности при нарушениях. Именно это свойство позволяет с опорой на сохранные функции осуществить коррекцию и компенсацию недостатков в развитии ребенка, в том числе средствами искусства.

Однако познание мира ребенком с проблемами в развитии станет более полным, если вовремя будут создаваться педагогические ситуации, побуждающие его использовать в художественной деятельности не только сохраненные функции, но и нарушенные.

Общение ребенка со взрослым при различных нарушениях: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, функций центральной нервной системы — формируется позже, чем у нормально развивающихся детей. При этом оно отличается низким уровнем активности, эмоциональности, протекает своеобразно и достаточно сложно, поскольку в это время еще не сформированы психические образования, связи, позволяющие наиболее эффективно противостоять отрицательному влиянию нарушений.

Для обеспечения адекватной ориентировки младенца с отклонениями в развитии в окружающей действительности, в мире искусства, требуется создание взрослым полисенсорного ансамбля раздражителей, дистантных и контактных (кинестетических, осязательных, слуховых, двигательных, зрительных), приуроченных к определенным видам деятельности и режиму жизни ребенку. Это является необходимым условием установления связей между различными объектами и действиями, что в дальнейшем создает основу для компенсации дефекта. При этом установленные связи постепенно должны расширяться, формируя тем самым возможность действовать в культурно-познавательном пространстве.

Однако при любых отклонениях большое значение имеет художественная окрашенность, эмоциональность общения взрослого, которая воспитывает у малыша чувство привязанности и доверия к матери и другим близким ему людям. Взрослый для ребенка в этот период жизни должен быть источником радости, давать ощущение защищенности и вызывать у малыша познавательную активность.

Это обеспечивается при всех отклонениях такими формами общения, как эмоционально-непосредственная (ситуативно-личностная), где интерес ребенка направлен на взрослого, на человека, и эмоционально-

опосредованная (ситуативно-деловая), где интерес ребенка ориентирован на предметы вокруг него и проявляется в потребности в новых впечатлениях. Вызывая интерес ребенка к себе и игрушке, взрослому важно увидеть ответную реакцию, поскольку безразличие к яркой, звучащей игрушке, к ласково поющей матери может свидетельствовать об отклонениях в развитии.

#### *Речь и художественное слово взрослого в общении с ребенком*

В этот период у ребенка формируется знаковая сторона общения; плач, жест, звук, движение всегда что-то обозначают. Ребенок как бы говорит матери: «Мне холодно», «Я хочу есть», «Я мокрый», «Дай игрушку» и т. д. Ответная реакция взрослого (ласковый взгляд, движение, поглаживание, улыбка, мимика, слово) дает малышу образец вербального и невербального общения. И независимо от того, какое у ребенка отклонение в развитии, речь взрослого должна быть напевной, богато интонированной, повествовательной, сопровождающей действия с младенцем.

Для развития основ художественной культуры, которые закладываются у ребенка с проблемами уже в этот период, большое значение имеет ритмоинтонационная сторона речи взрослого, озвучивание им своих чувств к ребенку (одобрения или неудовольствия в случае неправильных действий малыша), предстоящих с ним действий, а также интонационное озвучивание чувств самого ребенка, поскольку малышу необходим образец вербализации чувств (например: «Ирочка радуется, вот как она купается, она любит водичку!»).

Развитие локализации звука в пространстве, формирование слуховых дифференцировок, узнавание голоса матери, других близких людей, различение интонаций голоса взрослого, реакция на звучащие музыкальные игрушки, развитие слуховой активности и положительной реакции на свое имя — все это формируется в младенчестве и раннем возрасте и имеет огромное значение для дальнейшего как общего, так и эмоционально-художественного развития ребенка. При этом важны ответные



положительные эмоциональные реакции ребенка (улыбка, смех, движение), которые взрослый может вызвать с помощью сочетания тактильных, вестибулярных, зрительных, звуковых стимулов — в сочетании с эмоционально-речевыми воздействиями и играми, активизирующими движения рук или ног даже в положении ребенка лежа («Наши маленькие ножки» или «Веселятся наши ручки»).

Создавая богатую звукоинтонационную речевую среду, взрослый формирует предпосылки для развития речи у детей с различными нарушениями, развивает слуховую чувствительность к звучанию поэтического слова, формирует зачатки различных видов художественной деятельности.

Почти при всех отклонениях в развитии наблюдается отставание уже на этапе доречевого периода (лепета и гуления), а также недостаточное развитие подражания. При различных вариантах отклонения в развитии эмоциональное общение с ребенком может быть разносторонним.

Общение через игру со взрослым вызывает у малыша оживление, веселое настроение. Активизация звукоинтонационной стороны общения ребенка со взрослым обеспечивается игровой формой общения, комплексом (тактильного, вестибулярного, зрительного, звукового) воздействия. Развитию звуковой активности способствуют игры с воспроизведением звуков из «набора самих малышек», а также воспроизведение взрослым различных слогосочетаний: «Агу», «Гули-гули», «Ба-ба-ба», «Ма-ма-ма» и т. д. Пение взрослого, игра в «звукоподражательное эхо» с малышом также способствуют активизации лепета и гуления.

Общение через игру с игрушками (в том числе со звучащими), которую организует взрослый, активизирует и развивает речевую, двигательнотактильную сферы ребенка, его мелкую моторику. Ребенок сначала наблюдает за действиями взрослого, а потом постепенно включается в игру.

Основы музыкального развития малыша с проблемами

Искусство в жизнь ребенка в младенчестве и раннем возрасте входит с общением со взрослым через рифмованные народные потешки и попевки, детские стихи и колыбельные песенки, яркие картинки и звучащие игрушки. Сильное влияние уже в этом возрасте на ребенка оказывает музыка, формируя его эмоциональную сферу, слуховое внимание. Основные виды музыкальной деятельности, такие, как музыкальное восприятие, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских инструментах, закладываются уже в младенчестве. Формирование художественной культуры личности, ее субкультуры начинается с первых месяцев жизни. Эмоциональная реакция на ласковое слово матери, смех, отклик на радостную мелодию — все это истоки развития музыкального восприятия. Звукоподражание и нежное пение взрослого, активизация лепета и гуления ребенка формируют не только предпосылки его речи, но и предпосылки пения как вида музыкальной деятельности.

В первый год жизни яркость впечатлений создается разнообразием тембрового звучания музыки, исполняемой взрослым на разных детских инструментах: металлофоне, детских гусях, дудочке, триоле. Ребенку (особенно при нарушении слуха и зрения) важно совместно со взрослым прикоснуться к инструменту, извлечь звук на бубне, барабанчике, с помощью погремушки, почувствовать вибрации, возникающие при игре на инструменте.

Такие манипуляции с инструментами не только помогают ребенку установить связь между своим действием с инструментом и звуком, развивать его слуховые и моторные ощущения, но и являются предпосылками развития в дальнейшем такого вида музыкальной деятельности, как музицирование.

Формирование основ художественной культуры предполагает развитие движений тела, которые впоследствии обеспечивают ребенку возможность овладеть языком танца, пантомимы, невербальной выразительностью, необходимой и в бытовом общении, и в художественной деятельности.

Развитие движений ребенка с проблемами обеспечивает расширение его представлений об окружающем мире, включает его в активную художественную деятельность. В этом возрасте важны для ребенка с проблемами прикосновения, поглаживания, поцелуи, дружеские похлопывания взрослого. С одной стороны, они дают возможность ребенку почувствовать значимость этих телесных прикосновений, с другой, — придают малышу уверенность в себе, чувство удовольствия и радости. Телесная поддержка ребенка подготавливает его к самостоятельным проявлениям в художественной деятельности.

С первых месяцев обогащение осязательного, двигательного, чувственного опыта ребенка происходит через смену положения тела, специальные упражнения для ручек и ножек. Манипуляции взрослого привлекают внимание малыша к его ощущениям, помогают формировать его моторику и ориентировку в пространстве. Особенно важно, когда все эти действия сопровождаются пением или музыкой. Малышу необходимо, чтобы его брали на руки и разговаривали с ним, делали покачивающие ритмичные движения как будто в «танце». Детям доставляют огромную радость совместные со взрослым движения под его пение. Это и вращение ручками в положении лежа и сидя, легкие пружинящие приседания стоя или кружение на руках взрослого.

С помощью такого общения он постепенно будет узнавать окружающих по голосу, шагам, прикосновениям, ориентироваться в пространстве, подготавливаться к активной двигательной деятельности.

**Ранний возраст** — это новая ступенька приобщения ребенка к миру художественной культуры. Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: овладение телом, речью, развитие предметной деятельности. Эти достижения проявляются: в телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении; в развитии соотносящих и орудийных действий; в развитии речи; наглядно-действенного мышления, основ воображения и памяти; в

чувствовании себя, в выделении своего «Я» и в появлении так называемого чувства личности.

### *Особенности художественного развития*

Ранний возраст детей с проблемами также характеризуется особенностями, которые определяют своеобразие их «вхождения» в мир художественной культуры. Эти особенности выражаются в отставании развития сенсорной системы, предметной и речевой деятельности, двигательной сферы, задержке эмоционально-личностного общения. Наличие этих нарушений обуславливает необходимость включения ребенка с проблемами в раннем возрасте в мир художественной культуры, поскольку искусство в той или иной степени может обеспечить коррекцию недостатков развития и формирования личности.

Приобщение ребенка с проблемами в раннем детстве к искусству начинается со знакомства с народным творчеством и классическими художественными произведениями. Это ритмы и мелодии народных песен, образцы словесного фольклора; формы и краски орнаментов на игрушках, звучание разных музыкальных инструментов. В это время в художественной деятельности развиваются прежде всего сенсорные способности детей, связанные с восприятием произведений искусства. Это происходит на фоне только формирующейся эмоциональной отзывчивости на музыку, художественное слово, произведения изобразительного и театрального искусства.

Учитывая характерные особенности детей с проблемами, приобщение их к миру прекрасного в раннем возрасте осуществляется через доступные им виды художественной деятельности: художественно-речевую, изобразительную, музыкальную, театрализованно-игровую (показ кукол би-ба-бо, настольного театра).

### *Основы музыкального развития в раннем возрасте*

Музыкальное восприятие, пение, музыкально-ритмические движения — все это входит в жизнь ребенка, формируя его художественную культуру,

расширяя кругозор. Яркость и разнообразие музыкальных впечатлений у малыша с проблемами достигается как обилием различных мелодий, так и различным тембром звучания одной и той же мелодии на разных музыкальных инструментах (триоле, детском аккордеоне, цитре, металлофоне), с которыми он знакомится на занятиях и в повседневной жизни. Это повышает устойчивость слухового внимания, одновременно дифференцирует слуховые ощущения.

Музыка пронизывает повседневную жизнь малыша. Ласковая песенка при умывании («Водичка-водичка, умой наше личико» или «В руки мыло мы возьмем и водичкою польем, моем быстро, быстро, быстро, моем чисто, чисто, чисто»), нежная колыбельная, приуроченная к укладыванию в кроватку, помогают ребенку с проблемами установить связь между действием и пением, облегчают ему усвоение правил режима. В период бодрствования исполнение песенок, различных по содержанию, может сочетаться с показом игрушки, про которую поет взрослый, с действиями с ней под пение (птичка летает, зайка прыгает).

Приобщение к пению в этом возрасте достигается произношением взрослым звукоподражаний, слов с различной интонационной, динамической окрашенностью (громче, тише) в сочетании с мимикой и пантомимикой (грозим пальчиком, покачиваем головой). Играя с ребенком под свое пение, взрослый вызывает подражание.

В процессе овладения прямохождением художественное развитие ребенка с проблемами начинает осуществляться через движения и игры под музыку. Сначала он наблюдает, как танцует взрослый, какие делает движения. Затем постепенно взрослый привлекает ребенка, активизирует двигательные проявления малыша под вокальные и инструментальные мелодии («Зашагали ножки, топ-топ-топ» или «Пляшут, пляшут наши ручки»).

В музыкально-ритмическом развитии ребенка с разными проблемами могут использоваться несложные песенки, в которых описываются действия

с игрушкой («Наши погремушки», «Платочки» и др.). Сочетание текста и движения формирует двигательную активность малыша с нарушениями. При этом важен положительный эмоциональный отклик малыша на ритмические движения.

Развитию двигательной активности и усвоению знакового смысла движений детям с проблемами помогает овладение разного рода имитационными движениями или действиями под музыку («летают бабочки», «ходит мишка», «топает ножкой»). Развитие движений для детей с нарушением слуха является необходимым компонентом формирования языковой способности. Поэтому для таких детей в музыкально-ритмической деятельности широко используются разнообразные двигательные игры со словом, где движения связаны с текстом. Обучение движениям под музыку становится более эффективным, если внимание детей фиксируется на мимике, пантомимике, если она сочетается со словом.

В процессе формирования музыкально-ритмической деятельности ребенка с различными проблемами взрослому важно демонстрировать семиотическое значение движений, несущих различный обобщенный смысл, при этом связывая их с образом песен и стихов. Взрослый пожал плечами, покачал головой (как «мишка»), топнул ножкой («рассердился мишка»), покивал головой («идет бычок, кивает головой»), помахал рукой на прощание, погрозил пальчиком («как курочка в песенке “Цыплята”»). Все это отражает смысл ситуации, помогает ребенку, особенно с нарушением слуха, использовать эти знаки в общении. Формирование этого аспекта движений осуществляется в музыкальных плясках (например, «Поссорились, подружились»), в играх под пение взрослого и под инструментальную музыку при обыгрывании образов (птиц, животных).

Привлечь внимание малыша к музыкальной, звучащей игрушке можно, обыграв приход «зайчика» (игрушки би-ба-бо) с погремушкой или другого персонажа с колокольчиком. Развитие дифференцировки слуховых

ощущений обеспечивается использованием взрослым разнообразных музыкальных игрушек с различным тембровым звучанием.

Интерес к звучащей игрушке у малышек с разными проблемами и желание с ней действовать можно вызвать использованием двигающихся игрушек с музыкальной программой («поющий гномик», «клоун-барабанщик»). В конце раннего возраста внимание детей к действиям с игрушкой под музыку удастся привлечь показом их взрослым («кукла пляшет» под веселую музыку, «кукла спит» под колыбельную), после чего предложить ребенку вместе со взрослым и куклой поплясать или покачать ее под музыку.

#### *Речь и художественное слово*

Качественный скачок в развитии художественной деятельности ребенка с проблемами происходит, когда у малыша начинает появляться активная речь. Процесс формирования речевого общения со взрослым помогает в развитии предметных действий, что, в свою очередь, обеспечивает развитие сенсорной системы ребенка с проблемами в развитии слуха, зрения, речи, с умственной отсталостью, задержкой психического развития, а также дает больше возможностей в осуществлении коррекционной работы посредством разных видов искусства.

Развитие моторного компонента предметной деятельности ребенка в раннем детстве опирается на связь слова и движения. Он начинает действовать с музыкальной игрушкой, включаться в совместные со взрослым игры под музыку и пение, приобщаться к художественно-речевой деятельности.

Необходимым условием возникновения языковой способности и развития речевой деятельности, усвоения языковых элементов является речевая среда. Особенно это важно для ребенка с сенсорными нарушениями. Окружение их говорящими взрослыми, вовлечение ребенка в совместную практическую художественную, музыкальную деятельность со сверстниками

обеспечивает формирование речи, а в дальнейшем — и ее художественную окрашенность.

В это время у ребенка закладываются зачатки речевого поведения. Огромное значение в развитии речевой деятельности имеет искусство художественного слова, знакомство с поэзией малых форм, прозой (фольклорной и авторской). Интерес у детей вызывают произведения, в которых главные действующие лица — сам ребенок, животные, где описываются игровые, бытовые ситуации. Эмоциональное выразительное чтение взрослым стихов, сказок, показ иллюстраций к ним, а затем пересказывание содержания понравившегося ребенку художественного произведения — все это формирует у малыша речевую активность, стимулирует его повторять отдельные слова, предложения, выражения из стихов и сказок.

Художественное слово, рассказывание оказывает еще большее воздействие на развитие речевой активности ребенка с проблемами, если оно сопровождается инсценированием и драматизацией взрослого, а затем привлечением к этому и детей. Это может быть и разыгрывание сюжета в настольном театре на столе (плоскостные или объемные игрушки), и инсценирование сказки или стихотворения с куклами (би-ба-бо) на руке взрослого.

Таким образом, художественная языковая среда является фактором речевого развития, речевого поведения ребенка с разными проблемами. А формирование эмоционально окрашенного взаимодействия со сверстниками и взрослыми обеспечивает возникновение потребности в установлении речевых контактов, передаче информации и через художественно-речевую деятельность — приобщение ребенка к культуре.

#### *Основы изобразительной деятельности в раннем возрасте*

Художественное развитие ребенка с разными вариантами нарушений было бы односторонним без формирования изобразительной деятельности, которая в раннем возрасте обозначается как доизобразительный период.



Особенностью изобразительной деятельности детей с различными нарушениями является задержка в появлении этого периода, несовершенство восприятия, перцептивных действий, недифференцированность цветоощущений, несформированность мелкой моторики рук, орудийных действий, недостаточность пространственных ориентировок. Однако формирование предпосылок изобразительной деятельности у детей с нарушениями является важным для образного познания ими мира. В доизобразительный период деятельность ребенка носит характер манипуляций с карандашом, бумагой, пластилином. В этот период ребенок с проблемами в развитии только начинает овладевать способами работы с кисточкой, карандашом, пластилином, глиной, клеем и другими материалами, которые помогают сформировать мелкие движения пальцев и дифференцировать мышечные и тактильные ощущения. Действия детей с материалами носят сначала хаотичный характер. Они стучат по столу карандашом, шуршат бумагой, случайно рисуют на листе точки, линии, штрихи. Иногда действия ребенка могут быть похожи на чирканье. К концу третьего года жизни при целенаправленной коррекционной работе появляются линии, округлые формы, проявляется интерес к процессу рисования, который в этот период носит только предметный характер. В процессе работы с педагогом дети начинают овладевать умением правильно располагать изображение на листе, усваивают несложные приемы раскатывания в ладошках теплого комочка пластилина, деления его на части и их соединения.

Показ в раннем возрасте произведений русского декоративно-прикладного искусства (дымковской, городецкой игрушки, семеновской матрешки) в сочетании с потешкой, пением народной попевки — это первые шаги к интеграции разных видов искусства в художественном развитии ребенка с проблемами. Создание атмосферы игры — важный момент в формировании мотивации изобразительной деятельности малышей с отклонениями в развитии. Обыгрывание персонажа, который дети создают на

занятия, имеет важное значение для эмоционального восприятия (например, «слепим колобка и посадим на пенек», а затем «споем вместе с ним песенку»). Интеграция направлений изобразительного искусства может обеспечиваться при создании ребенком какого-либо образа. Вылепленную из глины тарелочку дети украшают мазками краски, при этом сочетаются разные способы изображения, используются разные материалы.

Итак, приобщая ребенка с проблемами в развитии к различным видам художественной деятельности и искусству уже с раннего возраста, мы создаем основу формирования художественно-образного восприятия мира, приобщаем маленького человека к основам художественной культуры.

Успешность формирования основ художественной культуры у ребенка с проблемами в младенчестве и раннем возрасте зависит от многих факторов, среди которых можно выделить:

- создание положительного психоэмоционального фона до рождения ребенка посредством общения матери с искусством и гармонизация родов средствами музыкотерапии;
- раннее выявление отклонений в развитии основных функций ребенка;
- своевременное оказание помощи ребенку, коррекция нарушенных функций, в том числе средствами искусства;
- учет особенностей и структуры нарушений при организации работы по формированию художественной культуры малыша;
- создание оптимальных условий и микрохудожественной (речевой, музыкальной, предметно-звучащей) среды, закладывающей основы художественной культуры;
- обучение родителей и педагогов, работающих с проблемными детьми, коррекционно-педагогическим технологиям, обеспечивающим уже на раннем этапе развития ребенка приобщение его к художественной культуре;

- бережное отношение ко всем индивидуальным проявлениям ребенка в зарождающейся художественной деятельности;
- создание художественной культурно-образовательной социальной среды для такого ребенка в семье и специальном образовательном учреждении (в частности, в доме ребенка).

## **2. Дошкольный возраст**

«Я развиваюсь в мире художественной культуры»

Второй этап вхождения ребенка в мир художественной культуры связан с периодом дошкольного детства, когда ребенок приобщается в искусству в культурно-образовательном пространстве дошкольного коррекционного образовательного учреждения. Это время, когда расширяется круг общения ребенка, он выходит за пределы семьи, начинает взаимодействовать с разными взрослыми (педагогом, врачом, музыкальным работником), со сверстниками. В этот период продолжается процесс социализации, происходит дальнейшее приобщение ребенка к культуре и общечеловеческим ценностям. Наблюдаются изменения во всем психическом развитии малыша. Увеличиваются познавательные возможности, развивается речь, формируются зачатки самосознания, индивидуальности ребенка, первоначального становления личности, развитие его позиции, внутреннего «Я». Благодаря своему имени ребенок выделяет себя из окружающих, идентифицирует себя с собой телесным. Он начинает овладевать мимикой и телесной экспрессией, которая обогащает его общение.

В процессе психического развития в дошкольном детстве ребенок с проблемами овладевает свойственными человеку формами поведения. Из общения со взрослыми и сверстниками, из сказок, стихов, музыки ребенок усваивает те ценности, которые определяют его развитие. Благодаря соучастию взрослого ребенок постоянно упражняется в разнообразных движениях и действиях с предметами и без них, овладевает невербальными

действиями, которые лежат в основе образа в музыкальной, театрализованно-игровой деятельности.

В дошкольном детстве увеличиваются возможности ребенка в выражении себя в художественной культуре и искусстве, которое происходит в процессе художественного общения; развитии способностей в художественных видах деятельности: театрализованно-игровой, музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, художественном ручном труде.

### *Игра и художественное развитие*

Наряду с эмоциональной отзывчивостью и сенсорным развитием начинают утверждаться основы художественного мышления. Ребенок с отклонениями в развитии учится сравнивать художественные образы, соотносить их с соответствующими явлениями и образами окружающей жизни, делать под руководством педагога первые обобщения.

В эти годы у нормально развивающегося ребенка ведущим видом деятельности является игра, через которую он удовлетворяет разнообразные потребности: в общении, в активных действиях, в возможности узнавать новое, выражать свое отношение к тому, что является содержанием игры. В игре формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание, развивается потребность преобразовывать действительность, усваивать нормы поведения. В ней развиваются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность не только учебной, трудовой, но и художественной деятельности ребенка.

Однако именно игровая деятельность у детей с различными проблемами в дошкольном детстве, как считают многие специалисты (Е. А. Стребелева, О. С. Никольская, Л. А. Головчиц, Н. Д. Соколова, Е. С. Слепович, Л. И. Плаксина и др.), не выполняет полностью функции ведущей деятельности, поскольку отклонения в развитии психических процессов, несовершенство предметной деятельности, общения со взрослым, отклонения в речевой деятельности и моторной сфере не создают

предпосылок к ее естественному возникновению и развертыванию. Только специальная коррекционная работа, учитывающая особенности каждого варианта нарушения развития дошкольника, дает положительную динамику в формировании его игровой деятельности и тем самым обеспечивает приобщение малыша к культуре.

Рассматривая детскую «ролевою игру» как самостоятельное искусство — художественное образное воссоздание поведения и действий взрослых, М. С. Каган отмечает, что оно осуществляется лишь в игровой форме, «что все содержание культуры, доступное ребенку, включается в процесс формирования его сознания преимущественно через эту его художественно-игровую самодеятельность и дополняется влиянием плодов художественного творчества взрослых, создаваемых специально для детей или унаследованных от детства человека, — сказок, поэтических и рисованных книжек, настольных игр, оформленных художниками, народных песен и музыки»<sup>1</sup>.

Известные философы, педагоги, психологи, музыканты (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. С. Каган, Б. М. Неменский, Н. А. Ветлугина и др.) указывают на несоизмеримо большую роль искусства в формировании психики ребенка, нормально развивающегося и с проблемами, по сравнению с другими областями знаний.

Отклонения в развитии дошкольников вызывают не только нарушение деятельности по отношению к миру физическому, но и разрыв, смещение тех систем, определяющих отставание ребенка в усвоении общественного опыта. Это находит свое выражение в замедленном и своеобразном овладении ведущими видами деятельности, поэтому важна своевременная ранняя коррекционная работа, обеспечивающая приобщение ребенка к культуре (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко, Н. Д. Соколова, Л. А. Головчиц, Ю. А. Разенкова и др.).

Художественное развитие дошкольника с нарушениями слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, опорно-двигательного аппарата,

умственной отсталостью основывается на восприятии и деятельности и осуществляется посредством искусства, которое является своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных формах. Оно позволяет ребенку ощутить мир во всем его богатстве и многообразии красок, звуков, форм, проявлений через активную художественную деятельность. Своеобразие художественно-эстетического освоения мира заключается в том, что оно в большей степени связано с эстетическими эмоциями и оценками, а деятельность направлена на создание художественно-творческих продуктов.

В процессе этих видов деятельности создаются возможности не только художественного развития, формирования основ художественной культуры, но и благоприятные условия для коррекции познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка с проблемами, а также формирования предпосылок развития его творческой активности и художественных способностей.

Работа по развитию художественно-эстетического начала в ребенке с проблемами в дошкольном возрасте осуществляется в процессе его взаимодействия со взрослым и сверстниками. Поэтому перед педагогом в этот период стоит важная задача — создать атмосферу эмоциональной захваченности художественной деятельностью, которая вместе с тем насыщена и сознательными трудовыми устремлениями ребенка. Тогда, учитывая его особенности развития, педагог может обеспечить коррекцию вторичных отклонений средствами искусства и помочь творческому проявлению ребенка с проблемами.

### ***Формирование основ художественной культуры дошкольников***

#### ***Художественно-речевая деятельность***

Художественно-речевая деятельность обогащает опыт детей знаниями народных сказок с доступным содержанием, образами сказочных героев, воспитывает интерес к литературным произведениям. Через сказки дошкольники учатся видеть и понимать семиотическое значение, которое

выражается в обобщенных образах: скатерти-самобранке, шапке-невидимке, сапогах-скороходах и т. д. Дружба героев сказок с животными, с существами, населяющими окружающую природу, помощь, которую они получают от «умных зверей», отражают осознание нашего родства с природой. (Медведь в сказках — символ веры, обращенной на служение высоким целям. Встреча с бессмертными существами, такими, как гномы, карлики, звезды, солнце всегда приводит к счастливой развязке.)

Задачами художественно-речевой деятельности детей являются:

- открытие мира словесного искусства;
- воспитание интереса и любви к книге;
- формирование умения слушать, понимать содержание художественных произведений и эмоционально откликаться на воображаемые события, сопереживать героям;
- формирование навыков ритмической организации речи, ее интонационной выразительности в поэзии и прозе.

Работа по формированию художественно-речевой деятельности у дошкольников с проблемами осуществляется в двух направлениях:

- знакомство с художественными, литературными произведениями, их восприятие и формирование эмоциональной отзывчивости и оценочного отношения к ним;
- формирование способности самостоятельного повествования ребенком с проблемами малых фольклорных форм (потешек, стихов, песенок), сказок, рассказов.

Обучение художественно-речевой деятельности строится с учетом особенностей, обусловленных возрастом ребенка и структурой имеющегося у него отклонения в развитии.

Важным моментом в обучении художественно-речевой деятельности детей является активизация подражания и самостоятельного пересказывания

малых фольклорных форм самими детьми, а также совместные с педагогом действия с игрушками при инсценировании сюжета в «театре» на столе.

Большое значение в овладении художественно-речевой деятельностью детей с проблемами имеет специальный показ выразительных движений лица (мимики) и пантомимики, отражающих эмоциональную экспрессию образов литературного произведения. А демонстрация семантических движений (кивнул головой, погрозил пальцем, помахал рукой), используемых для отражения определенного обобщенного смыслового содержания, помогает ребенку проявить эмоциональную окрашенность речи при самостоятельном пересказе стихов и сказок.

Литературные произведения должны не только словесно воспроизводиться, но отдельные наиболее яркие моменты могут инсценироваться педагогом, музыкально озвучиваться, иллюстрироваться движениями, рисунками, конструктивными моментами в совместной деятельности взрослого и детей с игрушками-персонажами. При этом ведущим в процессе формирования художественно-речевой деятельности детей с проблемами является диалог взрослого и детей.

#### *Театрализованно-игровая деятельность*

Театрализованно-игровая деятельность занимает особое место среди видов художественной деятельности. Синтетический характер театрального искусства: взаимосвязь художественного слова, музыки, декорационно-художественного оформления, до известной степени переносится в детскую театрализованно-игровую деятельность.

Рассматривая игру ребенка как синкретическую, художественную деятельность, как первичную драматическую форму, Л. С. Выготский подчеркивает ее ценность в том, что «артист, зритель, автор пьесы, декоратор и техник соединены в одном лице»<sup>1</sup>, что творчество ребенка в ней имеет характер синтеза.

Исследователи, изучавшие театрализованно-игровую деятельность нормально развивающихся дошкольников и детей с проблемами, указывают



на важность ее как для развития познавательной деятельности и эмоциональной сферы, так и для развития творчества (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Е. А. Медведева).

Практика показывает, что при всех нарушениях зрения, слуха, речи, при задержке психического развития, умственной отсталости использование театрализованной деятельности в различных ее формах дает положительные результаты как в формировании познавательной, двигательной, так и в развитии эмоциональной сферы.

Театрализованно-игровая деятельность — это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми.

Эти игры могут быть различны по организации и задачам:

- режиссерские (в которых сначала взрослый, а затем сам ребенок создает сцены и театрализованное действие, изображая роли всех персонажей и используя в качестве выразительных средств интонацию и мимику). Этот вид игр включает в себя как настольно-театрализованные (театр игрушек, на катушке, плоскостной), так и стендовые (стенд-книжка, фланелеграф);
- образно-ролевые игры с куклами (пальчиковый театр, би-ба-бо) и без них, где дети разыгрывают роли через драматизацию.

Своеобразие театрализованно-игровой деятельности проявляется в сочетании как зачатков ролевой игры, так и зачатков театрального искусства. Театрализованные игры сохраняют все типичные признаки ролевых игр: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. В отличие от сюжетно-ролевых игр, театрализованные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию или литературному сюжету (сказок, стихов, рассказов). Вследствие того, что в театрализованных играх готовый сюжет как бы ведет за собой действие игры, они используются в обучении дошкольников с проблемами в качестве пропедевтического этапа в формировании навыков сюжетно-ролевой игры,

где детям необходимо создавать собственный замысел, воображаемую ситуацию на основе своего опыта и представлений об окружающем.

Процесс формирования театрализованно-игровой деятельности дошкольников с различными нарушениями имеет свои особенности.

Впечатления детей закрепляются в тематических беседах и занятиях по рисованию на различные темы, например, «Что такое театр?», «Что мы видели в театре?», «Кто такие актеры (режиссер)?»

Расширяется кругозор детей за счет увеличения объема информации, обеспечить усвоение содержания сюжетов сказок, действий персонажей, понимание характерных особенностей их образов, сформировать целостное видение сюжета и образа, представление детей о композиционном построении театрализованного действия.

Реализации развивающих и коррекционных задач в работе со старшими дошкольниками с разными проблемами в развитии способствует использование как знакомых народных сказок, так и авторских («Красная шапочка» Ш. Перро, «Теремок» С. Я. Маршака, «Репка» Н. Глейзерова и Г. Маляревского), а также разнообразных игровых заданий, которые могут быть использованы в работе с дошкольниками с различными нарушениями в развитии.

Например, для дошкольников с нарушением слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью можно предложить задание «Угадай, кто это?» Ребенок с нарушением слуха должен узнать, подобрать картинку-образ и табличку-слово; ребенок с задержкой психического развития и умственной отсталостью — вербально описать образ знакомого персонажа по предложенной картинке с изображением детали костюма героя знакомой сказки. В таком игровом задании, как «Сложи иллюстрацию сказки из разрезных картинок», ребенку предлагается составить картинку-эпизод сказки из отдельных частей иллюстрации.

А для детей с нарушением зрения могут использоваться такие задания, как «Узнай эпизод сказки», в которых ребенок вербально «описывает»

фрагмент сказки по опорным словам. Другой пример — задание «Узнай и опиши по музыкальному фрагменту образ или эпизод сказки». В этом случае ребенку предлагается узнать музыкальную тему определенного персонажа из сказки с музыкальными иллюстрациями, с которой ребенок знакомился на предыдущих занятиях.

Чтобы дети с проблемами могли воплотить сюжет или образ воспринятой сказки, они должны владеть техникой внешнего воплощения образа, средствами интонационно-пластической выразительности.

Важное место в развитии театрализованной деятельности дошкольников с проблемами занимает кукольный театр би-ба-бо на ширме.

В качестве подготовительного этапа в обучении детей действиям с куклами би-ба-бо используются различные пантомимические игры с руками и передача условных образов различных персонажей при инсценировании: «зайчиков» (подняты вверх два пальчика), «гусей» (все пальчики прижаты к большому). Детям нравится сопровождать рассказывание стихов действиями рук («Расскажи стихи руками»). В игровых заданиях с куклами, лучше чем в других видах театрализованных игр, отрабатывается интонационная выразительность образа, поскольку ребенок сосредоточен только на действиях руки и голоса, а не всего тела.

В игровой серии «Если бы я был режиссер» у детей формируются навыки совместных действий с педагогом по организации режиссерских игр на столе, на фланелеграфе, на ширме. В процессе обучения дети овладевают способами организации и разыгрывания сюжета знакомой сказки, приемами троекратного повторения эпизодов, цепного построения композиции, появления персонажей, интонационной выразительности в передаче образа. Дети учатся разумно использовать пространство мини-сцены или экрана при показе сюжета.

Изучение театрализованной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития, нарушением речи, умственной отсталостью показывает, что она способствует развитию творческих

проявлений детей данных категорий. Это становится возможным, когда и в режиссерских, и в образно-ролевых драматизациях нет жесткого привязывания к литературному сюжету, в игре допускаются импровизации в тексте и композиции в процессе сотворчества педагога и детей. В режиссерских играх для активизации творчества необходимы три важных условия: наличие у ребенка индивидуального пространства (стол, ширма, фланелеграф); мелкого демонстрационного материала (фигурки персонажей, элементы мелких декораций — елочки, домики, машинки, предметы-заместители — кубики, полосочки, ленточки; руководство игрой взрослым, включающим ребенка в процесс сотворчества с установкой «придумай и покажи», предлагающим тему и вопросный план игры, например по мотивам знакомых мультфильмов.

После специального обучения у старших дошкольников с проблемами элементы творчества отмечаются и в образно-ролевых играх, и в режиссерских. Они могут проявляться в трех направлениях — как продуктивное (творческая интерпретация заданного сюжета или сочинение собственных сюжетов), исполнительское творчество (речевое, двигательное, пластическое) и оформительское (обстановка игры, декорации, костюмы).

Для того, чтобы ребенок мог почувствовать свою социальную значимость в этой деятельности, следует детские спектакли показывать зрителям (детям и родителям). Такие театрализованные представления по сказкам могут проводиться и под фонограмму, если детям трудно одновременно передать и текст, и пластический образ. В этом случае ребенок меньше боится допустить ошибки в тексте роли и больше сосредотачивается на невербальной выразительности персонажа. Большое значение для дошкольника с проблемами имеет не только участие в детском спектакле, но и в его подготовке. Театрализованно-игровая деятельность обладает возможностями не только развития и коррекции познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка, но становления личности такого ребенка, поскольку участие в этой деятельности создает условия и

возможности для социальной адаптации детей данной категории, а также приобщения к художественной культуре.

### *Музыкальная деятельность*

Формирование музыкальной культуры дошкольников с проблемами основывается на развитии системы музыкальности, входящих в нее музыкальных способностей и становлении видов музыкальной деятельности и оценочного отношения к музыкальным произведениям. Музыкальное развитие детей с разными отклонениями находится в тесной связи с общими задачами коррекции и компенсации недостатков развития и осуществляется с помощью специальных средств воздействия, направленных на формирование восприятия музыки, вокально-хоровых, музыкально-ритмических навыков, игры на детских музыкальных инструментах.

Работа по музыкальному развитию детей с проблемами имеет определенную коррекционную направленность, которая осуществляется как на музыкальных занятиях, в процессе восприятия музыкальных произведений, пения, музыкально-ритмических движений, игры на инструментах, так и вне таких занятий — в музыкально-игровой, музыкально-театрализованной и в культурно-досуговой деятельности.

Музыкальное развитие дошкольников с проблемами, так же как и их нормально развивающихся сверстников, происходит в процессе освоения различных видов музыкальной деятельности. Однако этот процесс имеет особенности, которые определяют и содержание, и методику музыкального воспитания детей с проблемами. Учет клинико-психологических особенностей развития ребенка с различными вариантами психического дизонтогенеза является обязательным условием в определении организационной, дидактической, конструктивной, коммуникативной сторон процесса музыкального воздействия на детей данной категории.

Каждый вид музыкальной деятельности дошкольников с проблемами имеет определенные особенности.

Восприятие музыки — сложный чувственный процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями. В нем переплетаются сенсорные ощущения музыкальных звуков и красота созвучий, предыдущий опыт и живые ассоциации с происходящим в данный момент, следование за развитием музыкальных образов и яркие ответные реакции на них.

В музыкальном воспитании дошкольников восприятие музыки присутствует как самостоятельный раздел и как составная часть других видов музыкальной деятельности (пения, музыкально-ритмического движения, игры на инструменте). Перед пением ребенок воспринимает мелодию, перед движением под музыку ребенок сначала воспринимает ее особенности (темп, ритм и т. д.), а затем выражает это в движении. В этом случае восприятие предшествует действию ребенка в другом виде музыкальной деятельности. Активным видом деятельности восприятие становится в том случае, когда ребенок слушает народные, классические и современные музыкальные произведения и учится их оценивать.

Для того чтобы восприятие музыки детьми стало активным, требуется специальное обучение, при этом учитываются особенности, характерные для конкретного варианта отклонения в развитии ребенка.

*Пение* — это вид исполнительского искусства, который оказывает глубокое воздействие на физиологические процессы организма, такие, как дыхание, газообмен, артериальное давление, кровообращение, сердечный ритм, работа эндокринной системы и т. д. В процессе обучения пению особенно активно развиваются познавательная деятельность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, вокально-хоровые навыки; укрепляется голосовой аппарат ребенка. Исполнение песни позволяет не только выразить свои чувства, но и вызвать у других понимание и сочувствие. Уже в раннем возрасте дети реагируют на интонации песни, еще не понимая ее содержания. По мере развития мышления, речи, накопления новых представлений усложняются и переживания ребенка, возрастает интерес к песне, к ее содержанию.

Обучение пению требует от ребенка большой активности и умственного напряжения. Он учится сравнивать свое пение с пением других, прислушиваться к исполнению мелодии на фортепиано, сопоставлять различный характер музыкальных предложений, оценивать качество исполнения. Процесс развития вокальной, исполнительской культуры у детей с проблемами является, с одной стороны, одним из направлений формирования их художественной культуры, а с другой, — средством коррекции различных вторичных отклонений.

Певческая деятельность — это сложный процесс звукообразования, в котором очень важна вокально-слуховая координация, т. е. взаимодействие певческого, слухового и мышечного ощущения. Исследования природы детского пения подчеркивают особое значение развития слуха для правильной вокальной интонации. Причинами несовершенного пения детей являются нарушения слухового и голосового аппаратов, отсутствие связи между ними. Голосовой аппарат дошкольников с проблемами еще не сформирован (связки тонкие, небо малоподвижное, дыхание слабое, поверхностное). Он укрепляется вместе с общим развитием организма и созреванием так называемой вокальной мышцы (голосовая мышца развивается у нормальных детей в возрасте от 5 до 12 лет).

Различные отклонения в строении голосового аппарата, слуха, речи, мышечного тонуса, несовершенство вокально-слуховой координации у детей с различными нарушениями, безусловно, оказывают влияние на качество пения у детей. Но, обучая ребенка с проблемами пению в общей системе коррекционной работы, можно сгладить вторичные отклонения в развитии: недостатки развития слуха, голосового аппарата, вокально-слуховой координации, речи, слухового внимания, памяти, воображения.

Обучение пению и формирование вокально-хоровых навыков дошкольников с проблемами осуществляется в процессе работы над вокальным репертуаром различного характера и тематики. Это песни о природе, о животных, о жизни детей в детском саду, о маме, о профессиях, о

труде и т. д. Через содержание песни ребенок учится различать добро и зло, уважать труд, бережно относиться к природе и животным, с нежностью общаться с мамой. Пение помогает решению познавательных, воспитательных задач, формированию нравственно-эстетической культуры ребенка.

Сформированная певческая деятельность расширяет возможности малыша с проблемами, обеспечивает его приобщение к вокальному искусству и художественной культуре, тем самым создает условие для его социальной адаптации.

*Движения под музыку* — это вид активной музыкальной деятельности, основой которого является взаимодействие музыки и ритмического движения. Он дает возможность ребенку овладевать «языком движений» и в единстве с музыкой сформировать двигательную и музыкально-ритмическую культуру. Музыкально-ритмическое воспитание оказывает положительное влияние на деятельность организма в целом. И. М. Сеченов, характеризуя взаимосвязь слуховых и мышечных ощущений, подчеркивал ее значение для онтогенеза.

Система музыкально-ритмического воспитания осуществляется в процессе развития слуха и умения согласовывать движения с музыкой. Практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они применяются в коррекционной работе с детьми с проблемами (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем успешнее осуществляется развитие ребенка, его речевой функции, произвольности деятельности, моторики, формирования пластичности и выразительности движений, овладение приемами невербальной коммуникации, а также развитие музыкальных способностей.

Работа по музыкально-ритмическим движениям предполагает несколько направлений:



- формирование музыкально-ритмических навыков: умения передавать движениями средства музыкальной выразительности (характер, темп, ритм, динамику, форму музыкального произведения);
- формирование навыков выразительных движений (основных, гимнастических с предметами и без них, сюжетно-образных, танцевальных).

В процесс овладения движениями под музыку решаются задачи, общие для всех категорий детей с отклонениями в развитии:

- развитие музыкального восприятия, умения передавать различные средства музыкальной выразительности, в свободных движениях отражать жанры музыки (марш, танец, напевную песню, вальс, народный танец и т. д.);
- овладение семиотическими формами движений, «языком движений», умением пантомимически, жесто-мимически в танце, игре передавать музыкальный образ;
- развитие творческих проявлений детей в движениях под музыку в музыкально-двигательной импровизации в сюжетно-игровых этюдах, танцах;
- осуществление коррекции отклонений в развитии психических функций (внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления) и эмоционально-волевой сферы средствами движений под музыку.

Решение этих задач осуществляется через основные виды музыкально-ритмических движений: музыкальная игра (сюжетная и несюжетная), пляски, хороводы, упражнения, музыкально-двигательные импровизации, этюды, образная и танцевальная гимнастика. В процессе работы по овладению движениями под музыку с детьми с отклонениями в развитии используются разные методы — зрительно-двигательный, слухо-двигательный, словесно-двигательный.

Естественные для ребенка подвижность, яркий эмоциональный отклик на музыку, желание двигаться под нее вместе со сверстниками делает музыкальное движение одним из самых любимых видов художественной деятельности. При каждом конкретном отклонении в развитии этот вид музыкальной деятельности имеет особенности, определяющие и содержание, и специфику его использования.

Музыкально-ритмические движения обеспечивают формирование общей музыкальной и двигательной культуры дошкольника с проблемами.

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

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

Существуют разнообразные формы использования детских музыкальных инструментов в процессе музыкального развития. Это и музыкально-дидактические игры, где осуществляется знакомство с различным звучанием музыкальных инструментов; специальное индивидуальное музицирование в часы занятий, досуга; это и коллективное исполнение музыкальных произведений в ансамбле с педагогом и сверстниками.

С помощью игры на детских музыкальных инструментах у детей с проблемами формируются все компоненты музыкального слуха (тембровый, динамический, ритмический, мелодический). В музыкально-дидактических играх дошкольники знакомятся с разными группами музыкальных инструментов, а в обучении в основном используются различные ударные инструменты. Для организации игр в свободное время дня детям

предлагаются как неозвученные игрушки, лишь изображающие музыкальный инструмент (балалайку, пианино и др.), так и звучащие.

Обучение музицированию осуществляется на фронтальных и индивидуальных занятиях: сначала это передача на ударных музыкальных инструментах ритмического рисунка, построенного на одном звуке в упражнении «музыкальное эхо», затем игровые упражнения на металлофоне на двух и более звуках.

### *Изобразительная деятельность дошкольников*

Изобразительная деятельность подводит дошкольников к пониманию того, что изобразительное искусство отражает окружающий мир посредством линий, красок, цвета, формы. В этот период дети знакомятся с разными видами и жанрами изобразительного искусства, представления о которых у них углубляются в процессе изобразительной деятельности.

Особенности изобразительной деятельности детей с проблемами в развитии обусловлены структурой имеющихся у детей нарушений. Сенсорные нарушения, наблюдающиеся практически у всех детей с различными вариантами отклонений, влияют на формирование их изобразительной деятельности.

Формирование основ художественной культуры средствами изобразительного искусства у детей происходит в следующих направлениях:

- формирование представлений ребенка об изобразительном искусстве, о жанрах, видах, знакомство с произведениями изобразительного искусства, развитие оценочной позиции и при восприятии, и в процессе самостоятельного творчества ребенка;
- формирование умений, связанных с художественно-образным отражением предметов и явлений в различных видах изобразительной деятельности;
- развитие предпосылок и активизация творческих проявлений ребенка в изобразительной деятельности.

Реализация этих направлений в практическом обучении детей с проблемами осуществляется на занятиях по живописи, лепке, аппликации, а также во время организации в детском саду вернисажей детских работ, знакомства с иллюстрациями книг, репродукциями картин, ознакомления с предметами декоративно-прикладного творчества, проведения бесед об искусстве и посещения выставок.

Дети знакомятся:

- в живописи (рисовании) — с натюрмортом, пейзажем (отражающими разное время года), написанными с использованием разных средств выразительности (цвета, формы, композиции) в теплой, холодной, контрастной гамме, передающих настроение; с портретом и его видами (автопортрет, детский, семейный); с жанровой живописью и ее видами (сказки, картины о труде людей, о животных, бытовые сюжеты);
- в графике — с ее видами (книжная графика, плакат), средствами выразительности, назначением;
- в скульптуре (лепка) — с малыми формами (образ животных, человека);
- в архитектуре (конструирование) — с архитектурой как искусством создания сооружений, необходимых людям для жизни и деятельности: промышленные, общественные, жилые здания, мосты, памятники; знакомство осуществляется на экскурсиях, прогулках по ближайшим улицам, а также через серии иллюстраций;
- в декоративном искусстве — с произведениями русского народного прикладного искусства: игрушки из глины (дымковская, филимоновская, вятская); хохломские, жостовские изделия; с декоративно-оформительским искусством (открытки, костюмы, театральные представления, праздники в детском саду в группе).

Обучение изобразительному искусству дошкольников с проблемами осуществляется на двух уровнях: пропедевтическом и основном.

Особую роль в становлении изобразительной деятельности у детей с разными проблемами играет развитие художественного восприятия. При этом важным моментом является формирование положительной мотивационно-потребностной основы изобразительной деятельности, интереса к ее результатам (И. А. Грошенков, Т. Н. Головина, О. П. Гаврилушкина, М. Ю. Рау, Е. А. Екжанова, Г. В. Кузнецова).

В процессе выполнения работы по изобразительной деятельности педагог оказывает детям разные виды помощи: словесную, направляющую, обучающую. Созданию выразительного художественного образа способствует интегрирование различных видов изобразительной деятельности, аппликации и рисования, рисования и лепки. Комбинироваться могут как различные способы изображения, так и материалы в одном изображаемом образе (раскрасить красками вылепленную посуду или одежду у матрешки и т. д.).

К концу дошкольного возраста при условии коррекционной работы у детей с проблемами формируется довольно стойкое положительное отношение к изобразительной деятельности. Они любят участвовать со своими работами в выставках в детском саду, демонстрировать рисунки родителям, взрослым.

#### *Художественно-ручной труд и детский дизайн*

*Художественно-ручной труд* — это вид художественной деятельности, в процессе которого ребенок создает красивые, выразительные предметы (на уровне своих возможностей) и украшает, благоустраивает окружающую среду. Эти предметы становятся художественными, если в них все подчинено единому замыслу, который выражен в форме, цвете, материале, композиции. Сочетание красоты и полезности является неременным требованием ко всем предметам, создаваемым детьми с проблемами в развитии. Эта специфическая деятельность имеет коррекционную направленность, поскольку обеспечивает развитие мелкой моторики, координацию движений рук, зрительный контроль, умение планировать свою деятельность,

устанавливать связь между действием и результатом, развивает внимание, воображение, сенсорику (чувство цвета, формы). Дети овладевают действиями с бумагой (умением обрывать, сминать, отрезать, скатывать), учатся определять свойства и качества материала (мягкая, плотная, гладкая, блестящая, матовая бумага, разного цвета).

Художественно-ручной труд как вид художественной деятельности присутствует уже у дошкольника с различными отклонениями в развитии. Он учит ребенка творить, создавать вещи по законам красоты. А. В. Запорожец указывал, что способность понимать умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребенок активно создает художественные образы в своем воображении при восприятии искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной деятельности.

Художественно-ручной труд предполагает действия с материалами и инструментами, которыми могут быть бумага, ткань, бросовый материал, природный, кисточка и клей, ножницы. Такой вид труда в дошкольном учреждении компенсирующего вида представлен в двух направлениях: изготовление поделок; украшение своими поделками помещения группы, игровой комнаты, помещения к празднику (детский дизайн).

В обучении художественно-ручному труду и детскому дизайну детей с проблемами очень важно сформировать интерес и положительную мотивацию к новой для них деятельности. Этому способствует показ уже готовых работ детей, которыми украшена группа, а также наблюдение за работой педагога, когда простая мочалка превращается в его руках в куклу, а шарик — в голову смешного клоуна, лист бумаги — в птицу. Все это завораживает детей и побуждает к самостоятельной деятельности.

Художественно-ручной труд дошкольников решает общие задачи:

- развитие интереса, эмоционально-положительного отношения к художественно-ручному труду, готовность участвовать самому в создании поделок, отвечающих художественным требованиям (цвет, форма, композиция);

- формирование эмоционального отклика, эстетического отношения к природному окружению и дизайну своего быта;
- развитие способности чувствовать и понимать красоту предметов и вещей, создаваемых руками человека, желания украшать свой быт, дарить друзьям подарки, изготовленные своими руками;
- формирование произвольной ручной моторики, овладение специфическими ручными действиями с различными материалами и инструментами, обеспечивающими изготовление различных художественных поделок, элементов детского дизайна для украшения группы;
- приобщение детей к совместно-разделенной дизайн-деятельности по благоустройству и декоративному оформлению интерьера (кукольного, детского, взрослого).

Осуществление этих задач возможно только с использованием произвольных ручных и орудийных действий, которые формируются на занятиях. В работе с дошкольниками с проблемами использование того или иного вида ручного труда определяется характером нарушения и возможностями ребенка.

Итак, формируя у дошкольников с проблемами представления о разных видах искусства, его образной природе, обучая его выразительному «языку движений», художественно-речевой, театрализованно-игровой, вокальной деятельности, знакомя с музыкальными инструментами, приобщая к художественно-ручному труду, мы развиваем художественное восприятие такого ребенка, художественный вкус, расширяем его кругозор, закладываем нравственно-эстетические основы, тем самым приобщаем его к художественной культуре.

Успешность этого процесса у дошкольников с проблемами обеспечивается многими факторами, среди которых наиболее важными являются:

- понимание взрослым важности и необходимости приобщения ребенка с проблемами к миру искусства как фактору его целостного, гармонического развития и условия его социальной адаптации;
- желание педагога помочь дошкольнику с проблемами войти в прекрасный, волшебный мир искусства, ощутить свою полноценность, свое «Я», познать свой мир, занять достойное место среди окружающих его людей;
- создание полихудожественной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей познавательную, эмоционально-коммуникативную, личностно-деятельностную направленность формирования художественной культуры ребенка с разными проблемами;
- овладение практическими умениями в художественной деятельности, связанной с разными видами искусства (музыкой, литературой, живописью, театром), художественно-ручным трудом, а также формирование оценочного отношения к произведениям искусства;
- активизация любых творческих проявлений ребенка в разных видах искусства в детском саду как в сотворчестве с педагогом, так и со сверстниками.

### **3. Младший школьный возраст**

«Я познаю мир художественной культуры»

Третий этап приобщения ребенка с проблемами к миру художественной культуры связан с переломным для ребенка событием — приходом в школу, переходом от «возраста игр» к «возрасту учения» и завершается не менее важным для него переломом — половым созреванием. Это период школьного детства (7—14 лет) — время познания мира, осуществляемого с помощью учителя и учебников. Вступая в него, он занимает новое место в системе отношений людей, у него появляются новые обязанности, связанные с учебной деятельностью, ведущей в школьном



детстве. Ребенок открывает для себя новое социальное пространство, приобретает внутреннюю позицию школьника.

До школы ребенок с проблемами находится в условиях семьи или детского сада, где обращенные к нему требования сознательно соотносятся с его индивидуальными особенностями. Школа — это другие условия. Она определяет неукоснительность требований со стороны учителя, усиливает психическую напряженность ребенка. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате в большей степени проявляются имеющиеся отклонения в развитии: гиперактивность или выраженная заторможенность, страхи, угнетенное состояние, повышенная утомляемость и т. д. И именно искусство помогает в преодолении этих испытаний, поскольку оно способно оказать регулирующее, катарсическое воздействие на ребенка, снять напряжение, помочь адаптации его к новым условиям.

Ребенок с проблемами под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали), учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными условиями, преодолевает трудности, сопровождающие формирование умственных действий, связанных с письмом, чтением, трудом.

В школьном детстве ребенок с проблемами продолжает развиваться телесно. У него формируются специфические движения и действия, обеспечивающие как учебную деятельность, так и деятельность, связанную с искусством (изобразительным, театральным, музыкальным, танцевальным). Овладение мимикой, жестами, пантомимикой, ощущением тонуса; готовность к подвижным играм, танцам, музыкально-ритмическим движениям — все это должно культивироваться в сознании ребенка как радость бытия.

Таким образом, с приходом в школу происходят изменения всей психики ребенка, его духовной активности, ибо ведущей является не игровая, а учебная деятельность. Однако у детей с проблемами в большинстве случаев

этого полноценного качественного перехода не происходит. Их психические процессы и эмоционально-волевая, личностная сфера, как правило, еще не сформировались для активной учебной деятельности, и это определяет и содержание, и объем материала, и методические приемы, используемые при обучении ребенка в специальной школе, в том числе и средствами искусства.

### *Школьное детство и художественное развитие*

Преподавание художественных дисциплин становится в школе самостоятельным циклом предметов. Их роль в формировании художественной культуры специфична, что обуславливается своеобразием искусства как носителя эстетических ценностей. Формирование художественной культуры у школьников с проблемами осуществляется через виды искусства и их взаимодействие в коррекционно-развивающем педагогическом процессе. При определенных педагогических условиях дети с проблемами значительно продвигаются и в художественно-эстетическом, и общем развитии. Активизируется познавательная деятельность, улучшается качество восприятия, более полными становятся представления, обогащаются эмоциональные переживания, чувства детей. Дети овладевают умениями в художественно-творческой деятельности.

Отклонения в развитии познавательной, эмоционально-волевой, моторной сфер у учащихся с ОВЗ требуют особого подхода к решению задач формирования художественной культуры. Он предполагает создание художественно-развивающей среды с доступным уровнем содержания художественных произведений, рациональным использованием разнообразных технологий развивающего обучения и воспитания, коррекционно-направленным характером всех форм художественной деятельности.

По мнению М. С. Кагана, основными видами искусства, обеспечивающими художественно-эстетическое понимание мира, являются литература, музыка и живопись. Они, с одной стороны, воздействуют на главные сферы психики ребенка (мысли, чувства, представления), а с другой,

— ребенок владеет тремя способами освоения мира (познанием, осмыслением, и преобразованием), обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение. Искусство стремится воплотить все эти три стороны духовной жизни человека, обеспечивая работу мысли словом, переживаний — музыкой, представлений — изобразительным искусством. Именно этот треугольник — литература, музыка, живопись — представляет системообразующий характер в общем контексте художественной литературы (М. С. Каган, 1995).

### *Литература*

Литература — один из видов искусств, главным выразителем и изобразительным средством которого является слово, его письменная форма. Оно раскрывает события, показывает литературные образы в действии и одновременно формулирует авторскую позицию. Литература обладает безграничными возможностями воспроизведения действительности, процессов, происходящих во времени. Слово является выразителем всех оттенков отношения художника к событиям, к героям его произведений, их мыслям, чувствам и действиям. Сказки, пословицы, поговорки, загадки, рассказы, повести, стихи, поэмы — исключительно богатый материал не только для развития речи ребенка, но и для его психического развития в целом. В школе ребенку с проблемами предстоит пройти путь восхождения от овладения речью как общенационального культурного достояния до индивидуализации своей речевой культуры.

В процессе изучения искусства слова у школьников с различными вариантами нарушений развития закладывается фундамент читательской культуры, потребность в общении с книгой. В языке зафиксированы достижения человеческой культуры, способы познавательной деятельности, процесс добывания и систематизации знаний. Поэтому так велика роль родного языка, литературы как искусства, особенно в специальной школе. Современная детская художественная литература, произведения народного творчества (предусмотренные программами) дают богатейший материал для

развития личности ребенка с проблемами. Главным источником формирования художественной культуры на уроках чтения и литературы является художественное произведение, его педагогически-направленное изучение. При этом важнейшими моментами знакомства с художественным произведением являются эмоциональное восприятие, сопереживание, понимание выразительности, образительности, мелодичности, красоты слова и переданных в нем чувств. Активизация первичного художественного восприятия осуществляется с помощью яркой выразительной речи учителя, музыкальных, образительных иллюстраций.

На уроках чтения, а затем на уроках литературы школьники с проблемами узнают об общих для многих видов искусств понятиях художественного образа, темы, идеи, композиции, сюжета, об особенностях эстетического отношения к действительности, об эстетических категориях прекрасного, возвышенного и безобразного, трагического и комического. Они учатся выразительному чтению и рассказыванию художественных литературных произведений.

Формирование художественной культуры у школьников с проблемами через знакомство с литературой имеет особенности, обусловленные характером и природой конкретного варианта нарушений.

Несмотря на сложности процесса обучения и формирования художественной культуры школьников с проблемами, литература помогает ввести их в содержательный мир языка, познакомить их со средствами выразительности устной и письменной речи, овладеть ее информационно-знаковой основой. Все это создает условия для разностороннего личностного развития, социальной адаптации этих детей, использования процесса обучения литературному языку, речи как генерального пути приобщения их к современной культуре.

#### *Изобразительное искусство*

Этот вид искусства включает в себя живопись, графику, скульптуру, художественную фотографию и используется в коррекционно-развивающем,

учебно-воспитательном процессе в специальной школе. Изобразительное искусство и художественный труд: рисование, лепка, художественное конструирование, аппликация — знакомят школьников с художественными ценностями, их ролью в жизни, формируют сенсорную культуру, навыки изобразительной деятельности, развивают зрительное восприятие, наблюдательность, чувство цвета, пространственные представления, композиционное мышление, фантазию. Изобразительное искусство составляет часть целостного учебно-воспитательного процесса и на его занятиях решаются следующие задачи:

- формирование у учащихся эстетических чувств, понимания красоты в искусстве и окружающей действительности, умения воспринимать произведения изобразительного искусства, художественный образ, накопление художественно-эстетического опыта, проявление оценочного отношения к воспринятому, развитие художественного вкуса;
- овладение основами изобразительной грамоты, практическими навыками в разных видах изобразительного искусства, развитие художественно-изобразительных способностей;
- коррекция и компенсация недостатков познавательной сферы, зрительно-двигательного взаимодействия в процессе практической работы, развитие мелкой моторики, самоконтроля, умения планировать свою работу, формирование вербально-оценочного плана изобразительной деятельности;
- подготовка к полноценной жизни в обществе, раскрытие практического значения произведений изобразительного искусства в жизни человека, овладение навыками пользования ими в быту.

Уроки изобразительного искусства, по мнению И. А. Грошенкова, М. Ю. Рау, О. Я. Боровика, предполагают ознакомление детей с проблемами с художественным наследием и современным изобразительным искусством, развитие осмысленного восприятия художественных образов и произведения

в целом. Активизации этого процесса служат такие формы работы, как показ диапозитивов, репродукций, посещение музеев, выставок, вернисажей, проведение занятий в выставочном зале в картинной галерее.

Практическая творческая деятельность учащихся с проблемами включает изображение объектов и явлений в рисунке, живописи, тематические композиции, иллюстрации, выполнение декоративно-прикладных работ, художественное конструирование, лепку.

В соответствии с возрастными особенностями, а также спецификой нарушения предусматривается применение различных материалов и технических приемов в организации художественно-ручного труда, выполнение декоративно-прикладных работ с учетом национальных традиций города, села.

Овладение изобразительной деятельностью в специальной школе предполагает рисование (предметное, сюжетное, декоративное), знакомство с пейзажем, натюрмортом, лепку (предметную, сюжетную), работы индивидуальные, коллективные.

Учащиеся с разными отклонениями в развитии весьма своеобразно воспринимают произведения изобразительного искусства, что обусловлено спецификой того или иного нарушения.

Так, учащиеся младших классов с умственной отсталостью, как утверждает И. А. Грошенков, не понимают явлений перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий (т. е. когда один предмет загораживает другой), слабо дифференцируют промежуточные цвета и малонасыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки при узнавании сходных по начертанию объектов. Кроме того, дети очень часто допускают ошибки при объяснении выражения лица персонажа картин, а сложные, тонкие переживания героев не улавливают, толкуя их примитивно. Движения и позу персонажей учащиеся никак не связывают с их эмоциональным состоянием. Такое своеобразие восприятия, как считают исследователи (Т. Н.

Головина, Е. А. Гордиенко, Э. А. Евлахова, С. И. Калантарова, Н. М. Стадненко), затрудняет осмысление изображенного.

А у школьников с нарушением слуха особенности восприятия, по наблюдениям М. Ю. Рау, выражаются в том, что при рассмотрении объекта изображения дети вычленяют и сохраняют в памяти меньше признаков, чем их слышащие сверстники, что обусловлено недостаточной полнотой и точностью представлений об окружающем у этих детей.

При нарушении зрения несовершенство восприятия, выражающееся в снижении полноты, точности, дифференцированности рассматриваемого изображения, слабости апперцепции, затрудняет осмысление и обобщение воспринимаемого материала. Восприятие рисунков, объектов, особенно картин, вызывает у таких детей значительные трудности по сравнению с теми же процессами у нормально видящих сверстников. Учащиеся младших классов неточно различают положение объектов в пространстве, форму и пропорции, мелкие детали изображения. Для них характерно «глобально-адекватное» восприятие формы без детализации. У детей при нарушении зрения в качестве опоры при восприятии используются различные средства: оптические приборы индивидуального пользования, дающие возможность рассматривать изображения с большого расстояния и работающие «на просвет» («тифлотранспарант»), с возможностью изменения степени свечения экрана; очки, подобранные с учетом характера нарушения зрения.

Приобщение школьников с проблемами к художественной культуре средствами изобразительного искусства, безусловно, имеет особенности, но оно основано прежде всего на духовно-практической деятельности с постепенным освоением технических умений, расширением знаний и представлений школьников об искусстве.

#### *Художественно-ручной труд*

Художественно-ручной труд представляет собой синтез трудового воспитания и художественной ручной деятельности, является продолжением изобразительной деятельности и входит в систему коррекционно-

развивающей работы в специальной школе. Вся работа на уроках художественно-ручного труда носит целенаправленный характер, развивает самостоятельность учащихся при выполнении художественных изделий.

Обучение этому виду деятельности предусматривает различные виды художественно-ручного труда:

- работа с глиной и пластилином: дети изготавливают различные предметы и сюжетные композиции — это может быть декоративная лепка по мотивам народной дымковской игрушки, плоская лепка в индивидуальном и коллективном исполнении;
- работа с природными материалами: дети учатся путем соединения различных материалов (желудей, шишек, листьев, плодов липы, ясеня, хвой сосны и ели, скорлупы грецкого ореха, сухой травы) изготавливать поделки, которые в дальнейшем дарят родителям, друзьям, которыми украшают класс и рекреационные помещения школы;
- работа с бумагой и картоном: дети путем вырезания, складывания, склеивания, закручивания, конструирования из бумаги создают интересные игрушки, поделки для игр с водой, ветром, оформления помещения к праздникам;
- работа с тканью и нитками: дети упражняются в изготовлении аппликации из ткани, вышивают по готовым фигурам, по рисунку разными способами, изготавливают из ниток закладки, кисточки для кукольных головных уборов, делают бантики, плетут косички и т. д.;
- работа с проволокой и металлоконструктором: дети изготавливают по образцу и контурному рисунку стилизованные фигурки животных, человечков, коврики, корзиночки;
- работа с древесиной: дети изготавливают по образцу поделки из дерева (кукольная мебель, игрушки-лопатки, кораблики и др.).

Выбор конкретного вида художественного ручного труда определяется особенностями нарушения в развитии школьников и их возможностями. При



всех отклонениях в развитии эти занятия способствуют формированию психических функций: внимания, воображения, мышления, стимулируют развитие речи, дифференцируют движения рук, нормализуют взаимодействие речи и деятельности. Особое влияние занятия по ручному труду оказывают на умение планировать предстоящую работу, выделять этапы, устанавливать последовательность действий.

Существенную роль в развитии мелкой моторики пальцев, регуляции мышечного тонуса у школьников с задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушениями речи играют тренировочные упражнения, используемые на первом этапе таких занятий. Это самомассаж рук, упражнения на координацию движений пальцев, укрепление мышц руки. Реализация коррекционно-развивающих задач во многом зависит на таких занятиях от того, насколько педагог понимает общие и индивидуальные особенности учащихся и использует потенциальные возможности каждого ребенка. В процессе овладения детьми художественно-ручным трудом повышается и трудовая, и художественная культура школьников с проблемами в развитии.

#### *Музыкальное развитие школьников*

Музыка, будучи специфическим художественным отражением объективной действительности, имеет важное значение в развитии человека, его нравственно-эстетическом воспитании. Музыка, отражая действительность в звуковых образах, с особой яркостью раскрывает внутренний мир человека, его отношение к явлениям и событиям жизни, радостные и грустные переживания, раздумья, мечты, сомнения. Развиваясь во времени, она способна передавать движения чувств и мыслей во всех их тончайших оттенках. Наряду с другими видами искусства через музыкальное искусство передаются культурно-исторические традиции народа. Музыка, обладая огромной эмоциональной силой, способностью воплотить мироощущения человека во всей полноте и многогранности в каждую эпоху,

отражает ее своеобразие. Значительная роль отводится ей как средству воспитания на протяжении всей истории, начиная с глубокой древности.

Музыкальная деятельность занимает одно из ведущих мест в формировании художественной культуры детей с проблемами. Основной целью музыкального развития детей в специальной школе является обогащение духовного мира школьников, формирование их музыкальной культуры, нравственно-эстетических качеств.

В процессе музыкального воспитания школьников решается целый ряд задач:

- развивать и поддерживать у детей желание слушать музыку, эмоционально на нее откликаться, рассказывать о ней;
- формировать представления о музыке как виде искусства, о ее жанровой принадлежности, средствах музыкальной выразительности; знакомить с элементарной музыкальной терминологией;
- расширять музыкальный кругозор, запас музыкальных впечатлений; развивать музыкально-образное мышление, музыкальный слух;
- продолжать формировать музыкально-исполнительские навыки в пении, в движении, в игре на музыкальных инструментах, развивать творческие проявления школьников в музыкальной деятельности;
- осуществлять средствами музыки коррекцию отклонений в развитии школьников (познавательной, эмоционально-волевой, моторной сфер), обеспечивать регуляцию поведения, формирование доброжелательного коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Работа по музыкальному развитию школьников с проблемами осуществляется через музыкальное восприятие, пение и знакомство с музыкальной грамотой, а также музыкально-ритмические занятия.

В процессе восприятия музыкального произведения у детей формируется способность эмоционально откликаться на музыку, накапливаются знания о музыке, ее жанрах, средствах музыкальной

выразительности, постепенно формируется оценочное отношение, умение следить за развитием музыкального образа. На систематических занятиях развиваются различные стороны музыкального слуха (ладового, ритмического, гармонического, тембрового, динамического, вокального), а также внимание, память, музыкально-слуховые представления и ассоциации, образное мышление.

Во всех видах музыкальной деятельности у детей с разными вариантами нарушений проявляются особенности, обусловленные природой того или иного отклонения в развитии ребенка. Прежде всего они проявляются в восприятии музыки.

Очень важным моментом при восприятии музыки школьниками с проблемами является руководство педагогом и оказание детям помощи. В методике слушания музыки со школьниками можно выделить два момента, стимулирующие активную музыкальную деятельность: непосредственное музыкальное соучастие и сознательное мысленное прослеживание звучание и смысловых музыкальных связей. Музыкальное соучастие учащихся в процессе слушания музыки может проявляться в тихом напевании мелодии без слов или фиксации сильной доли рукой, подчеркивании ритма важной темы или мотива. Не менее важным является использование наглядных средств (иллюстраций, образных красочных таблиц и т. д.), помогающих сконцентрироваться на существенных особенностях музыкального произведения, на его содержании, а также на его общественных или исторических связях.

Большую роль в музыкальном развитии школьников имеет исполнительская деятельность (пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах).

Во время пения формируются певческие навыки, вокально-хоровая культура. Дети овладевают песенным репертуаром различной тематики: о природе, о труде, профессиях, о взаимоотношениях, общественных явлениях, детстве, школьной жизни и т. д. Процесс вокального воспитания школьников

с проблемами связан с развитием детского голоса, с качественными и количественными изменениями голосового аппарата и основных характеристик его звучания, а также развитием специфических вокальных возможностей.

Осуществляя вокальное развитие школьников с проблемами, педагог выполняет основную задачу — научить любого ребенка петь, независимо от его природных данных, максимально развить его вокальные возможности. Обучение пению в специальной школе сочетается со знакомством с элементами музыкальной грамоты, где дети осваивают знаковую систему звукозаписи — нотную запись, овладевают понятиями «длительность», «метроритм», «пауза», «нотный стан» и др. Овладение этими знаниями происходит с использованием наглядно-предметных моделей («лесенка», чтобы показать движение мелодии вверх, вниз), графического изображения музыкальных структур (ритмического рисунка, разных длительностей через узкие и широкие прямоугольники или полосы).

Другим видом исполнительской музыкальной деятельности являются музыкально-ритмические движения на уроках ритмики. Использование ритмики, музыкально-ритмических средств обусловлено необходимостью осуществления коррекции недостатков психического и физического развития. Содержание, структура и технология занятий по ритмике варьируются в зависимости от характера отклонения в развитии детей и необходимости коррекции средствами движений того или иного нарушения.

Организация коррекционно-направленной художественной деятельности школьников с проблемами предполагает участие детей в факультативной, художественной кружковой деятельности. Это занятия в театральном, хоровом коллективах, изостудии, в танцевальном кружке.

Важное место в укреплении системы художественно-эстетического развития школьников с проблемами играет организация работы с родителями. Как правило, ребенок имеет два основных опорных жизненных центра — школу и семью. Между ними нередко возникают противоречия, которые мешают

соблюдению единых принципов воспитания, в том числе художественно-эстетического. Во многом от семьи зависит богатство зрительских впечатлений и начитанность школьника с проблемами. С целью привлечения родителей к участию в формировании художественной культуры ребенка могут использоваться разные формы работы: участие родителей в общешкольных вечерах, спектаклях школьного театра, совместных поездках в театр, на выставки, привлечение родителей к массовым народным праздникам «Масленица», «Весенняя капель», проводимым в школе на воздухе, а также к традиционному школьному празднику «Последний звонок», к тематическим родительским собраниям по проблемам художественного развития детей и т. д.

Итак, школьники, овладевая разными видами художественной исполнительской деятельности, познают мир искусства, практически приобщаются к художественной культуре.

*Условия эффективного использования артпедагогики в образовательном процессе для детей раннего, дошкольного и школьного возраста:*

- Создание артпедагогической среды – стимулирующая проявление разных видов художественно-творческой активности ребенка, включает в себя художественно-познавательные источники информации, дидактические материалы для проведения совместных артпедагогических игр, оборудование, стимулирующее детей к коллективной творческой деятельности; наглядные материалы, выступающие в качестве визуальных побудителей творчества.
- Наличие высококвалифицированных специалистов, имеющих опыт работы в артпедагогике или молодых специалистов со специальным образованием и стремящихся к творческому самовыражению в профессии.
- Использование артпедагогических технологий;

- Правильно подобранные методы и средства артпедагогического воздействия с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей детей на разных возрастных этапах;
- Материально-техническое обеспечение артпедагогического процесса: наличие помещения в соответствии с нормами СанПиНа, оборудование, мебель.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какое значение имеет артпедагогика для развития, обучения и воспитания детей в младенчестве? Приведите примеры.
2. Какое значение имеет артпедагогика для развития, обучения и воспитания детей в раннем возрасте? Приведите примеры.
3. Какое значение имеет артпедагогика для развития, обучения и воспитания детей в дошкольном возрасте? Приведите примеры.
4. Какое значение имеет артпедагогика для развития, обучения и воспитания детей в младшем школьном возрасте? Приведите примеры.
  
5. Обозначьте значение артпедагогики в коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья разного возраста.

### **Практические задания**

Составьте схему, в которой сможете отразить значение артпедагогики для разных категорий детей с проблемами в развитии: нарушение слуха, нарушение зрения, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата, аутизм.

## **ТЕМА 8. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Одним из принципов государственной политики в области образования является гуманистический и развивающий характер образования. Принцип

гуманистической направленности предполагает выдвижение на первый план гуманистических идей и ориентиров, направленных на уважение к каждой личности, заботой о развитии ее личностных ресурсов и раскрытии ее творческого потенциала. Именно арт-терапия может быть не только креативным методом диагностики и выявления проблем девиантного поведения учащихся образовательных учреждений, но и эффективным средством его коррекции. Во многих случаях применение арт-терапевтических методов позволяет скорректировать имеющиеся у ребенка эмоциональные, поведенческие и интеллектуальные нарушения, а также с такими особенностями личности, как агрессивность, страхи, тревожность, депрессия, которые негативно воздействуют на жизнь подростка и тормозят его развитие. Занятия арт-терапией позволяют быстро установить необходимый контакт с подростком. Также арт-терапия помогает подросткам преодолеть трудности во взаимоотношении с окружающим миром и во взаимодействии с другими людьми.

Методологической основой стали исследования в области арт-терапии М.Е. Бурно, А.В. Гришиной, А.И. Копытина, Л.Д. Лебедевой, К. Уэлсби, Г.М. Чуткиной; системно деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев); теория деятельностного опосредования развития психики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев).

В психокоррекционной практике «Арт-терапия» психологами рассматривается как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, которые позволяют с помощью стимулирования креативных проявлений ребенка (взрослого) осуществить коррекцию психоэмоциональных, поведенческих и других нарушений личностного развития. Сущность «Арт-терапии» состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта, которое проявляется в реконструировании психотравмирующей или трудной жизненной ситуации с помощью художественно-творческой

деятельности; актуализации переживаний и выведение их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности; создании новых, эмоционально позитивных переживаний, их накопление в качестве личностного ресурса; актуализация креативных потребностей и творческое самовыражение.

С помощью арт-терапии в работе с девиантами подростками решаются такие задачи как: адаптация имеющихся арт-терапевтических методик и использование их в системе психокоррекционной работы и психологического сопровождения подростков «группы риска» и их родителей; выявление специфических особенностей и мониторинг эффективности использования арт-терапевтических методик в психокоррекционной работе с подростками с девиантным поведением; разработка арт-терапевтических психотехнологий и коррекционных программ для коррекции различных поведенческих девиаций; гармонизация психоэмоционального состояния подростков и содействие его успешной социальной адаптации в образовательной среде посредством арт-терапевтических методик.

Арт-терапевтические психотехнологии имеют значительные преимущества перед другими психокоррекционными методами.

1) Любой подросток, независимо от своего культурного опыта и социального положения, может участвовать в арттерапевтической работе, которая не требует от него специальных способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков.

2) Использование методов арт-терапии практически не имеет возрастных ограничений в использовании, нет оснований говорить и о наличии каких-либо противопоказаний к участию тех или иных людей в арт-терапевтическом процессе.

3) Арт-терапия является средством, преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний,



либо напротив чрезмерно связан с речевым общением. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти благодаря этому путь к их решению.

4) Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей и выступает своеобразным связующим звеном между психологом и подростком, особенно актуальным при затруднениях в налаживании контактов, в общении по поводу слишком сложного и деликатного предмета.

5) Изобразительная деятельность представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни.

6) Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений. И самое главное, арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию, мобилизует творческий потенциал подростка, его внутренних механизмов саморегуляции, способствует формированию адекватного межличностного взаимодействия. Арт-терапия чаще всего является не директивным методом воздействия и коррекции, где подростку предоставляется максимальная степень свободы.

В работах Ф. Барона и Д. Харрингтона выделяется совокупность сходных черт креативных и девиантных личностей. Эти черты включают в

себя самостоятельность суждений, способность находить привлекательность в трудностях, эстетическую ориентацию и способность рисковать. Знание сходных черт креативных и девиантных детей и подростков способствует определению адекватного направления организации псих коррекционной работы с ними.

Рассмотрим коррекцию девиантного поведения подростков средствами арт-терапии. Так, Ю.Е. Шабашева предлагает для коррекции дезадаптивного поведения подростков использовать в качестве средств арт-терапию и телесно ориентированную терапию.

С.А.Черняева дает теоретическое обоснование применения сказкотерапии в коррекционной работе с отклоняющимся поведением. Учитывая основные потребности возраста, Р.С. Завалихина акцентирует внимание на использовании коммуникативных средств коррекции девиантного поведения личности.

В коррекционной работе с подростками с девиантным поведением применяется библиотерапия. В решении проблем неуверенного и агрессивного поведения, а также принятия своих чувств используются сказки и притчи. Сказки и притчи являются примерами живой образности речи, они способствуют разрешению внутри психических конфликтов, изменению жизненной позиции и поведения, снятию эмоционального напряжения.

*Сказкотерапия* - одно из древнейших методов воздействия на человека и эффективнейших направлений арт-терапии и психокоррекции, которое использует возможности сказки для развития и совершенствования личности эффективнейших направлений арт-терапии и психокоррекции, которое использует возможности сказки для развития и совершенствования личности.

В настоящее время психологи и арт-терапевты проводят исследования, позволяющие изучить и описать воздействие сказок на подсознание и сознание детей и взрослых. Сказка остается для большинства

людей одним из лучших детских воспоминаний на всю жизнь. Это захватывающая история с магией и определенными персонажами, которая всегда заканчивается победой добра над злом. Но мало кто знает, что в последнее время этот народный жанр активно используется в психологии и педагогике как элемент вспомогательного коррекционного курса.

В результате применения сказки как средства психокоррекции девиантного поведения педагоги и психологи отмечают, что происходит снижение напряжения, тревожности, показателей агрессивности и склонности к девиантному поведению, развивается способность к саморегуляции, рефлексии, коммуникативных способностей. Подросток учится принимать себя таким, какой есть, может давать эмоциональную оценку себе, своему «Я», контролировать свое поведение.

Важнейшим фактором гармоничной и целостной личности является устойчивый уровень самооценки, развитая саморефлексия, устойчивая гражданская позиция, чувство патриотизма, нравственность, духовность и др. Сказкотерапия — это психологическое воздействие на человека через сказки. Способствует развитию позитивной и многогранной личности, помогает исправить проблемы, устранить страхи и внутренние комплексы. Сказкотерапия – метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

В основе лежит процесс построения мысленных, подчас даже неосознанных связей между персонажами, сюжетом и действиями в сказке и тем, что происходит в реальности. Это своеобразная подсказка, как поступить правильно, какой путь выбрать и оценить себя со стороны.

Данный метод не имеет возрастных ограничений. Максимальному влиянию подвержены как дети, так и взрослые. При работе со взрослыми обнаруживаются подчас более глубокие результаты.

К сказкам обращались в своем творчестве известные отечественные и зарубежные психологи: И.В.Вачков, М.Осорина, Е.Лисина, Т.Зинкевич-Евстигнеева, Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, и др.

**Сказкотерапия - означает «лечение сказкой».** Как пишет доктор психологических наук, профессор И.В. Вачков: «...сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи...».

Вовремя рассказанная сказка для ребенка значит столько же, сколько психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне.

Предмет сказкотерапии можно определить как процесс воспитания «внутреннего ребенка», развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы.

*Основными целями сказкотерапии являются:*

- осознание своих потенциалов, возможностей и ценности собственной жизни;
- понимание причинно-следственных связей, событий и поступков;
- познание разных стилей мироощущения;
- осмысленное созидательное взаимодействие с окружающим миром;
- внутреннее ощущение силы и гармонии.

Выделяют три основных направления использования сказкотерапии: диагностика (арсенал проективных методик для исследования человека); коррекция (воздействие на личность человека для ее позитивного преобразования) и профилактика (развитие психологических качеств и способностей детей, подростков и взрослых).

Сказкотерапевтическое воздействие осуществляется с помощью пяти видов сказок: художественных, дидактических, психокоррекционных, психотерапевтических и медитативных. Для каждой ситуации, случая, консультирования подбираются или специально сочиняются соответствующие сказки.

Например, практикующий психолог-консультант, доктор философии в области психологии Р.М.Ткач описывает возможности психотерапевтического использования сказки по методу символдрамы. Это эффективный метод психотерапии, базирующийся на анализе образов, работе воображения, включающий арт-терапевтические элементы. Символдрама является проективным методом и обращается к подсознанию напрямую. На сеансе клиент расслабляется, представляет определенный образ, который обрабатывает с психологом, что позволяет мягко и нетравматично проработать травмы детства и глубокие противоречия.

По мнению известного психолога Е.В.Чех можно выделить несколько методов работы со сказкой: рассказывание сказки, рисование сказки, сказка-терапевтическая диагностика, сочинение сказки, изготовление кукол, постановка сказки.

Остановимся подробнее на основных методах.

**Метод «Рассказывание и сочинение сказки».** Любое рассказывание сказки уже «терапевтично» само по себе. Лучше сказку именно рассказывать, а не читать, т.к. при этом терапевт может наблюдать, что происходит в процессе консультирования с клиентом.

Терапевт и ребенок могут сочинять сказку как вместе, так и отдельно, одновременно драматизируя ее всю или же разделить на несколько частей.

Самостоятельное придумывание продолжения сказки и ее рассказывание ребенком позволяет выявить его спонтанные эмоциональные проявления, которые обычно не отмечаются в поведении детей, но, в тоже время, действуют в них.

**Метод «Рисование сказки».** Желательно после рассказывания сказки - ее нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисуя или работая с цветным картоном, пластилином, клиент воплощает все, что его волнует, чувства и мысли. Тем самым освобождаясь от тревоги или другого чувства, которое беспокоило.

Качество изображения не имеет значения. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка или взрослого всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые.

**Метод «Изготовление кукол».** По мнению заведующей отделением психолого-педагогической помощи, разработчика метода «основы куклотерапии» Л.Г.Гребенщиковой: «Любое изготовление куклы – это своего рода медитация, т.к. в процессе шитья куклы происходит изменение личности». При этом у детей развивается мелкая моторика рук, воображение, способность к концентрации. В процессе изготовления куклы происходит включение у клиентов механизмов проекции, идентификации или замещения, что и позволяет добиться определенных результатов.

С позиции психоаналитической теории, куклы исполняют роль тех объектов, на которые смещается инстинктивная энергия человека.

**Метод использования карт «Мастер сказок».** В работе применяются архетипические карты, разработанные на основании концепции Универсальных Архетипов. Автором архетипических карт «Мастера сказок» является доктор психологии, директор Санкт-Петербургского Института сказкотерапии Т.Д.Зинкевич-Евстегнеева.

Всего используется 50 сюжетов сказок на основании 10 архетипов: Дорога, Государство, Помощник, Творец, Сезонность, Доброе сердце - холодное сердце, Тело боли, Авгиевы конюшни, Распутье, Божественное вымя. В колоде используется 50 цветных карт, каждая из которых имеет свое название. В инструкции по применению этих карт дается общее значение карты, вопросы для размышления, задания для взрослых и детей.

Таким образом, для изучения вопроса использования терапевтической сказки в психологическом консультировании мы опирались на работы сказкотерапевтов: И.В. Вачкова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Р.П. Ефимкина, Н.А. Сакович, Р.М. Ткач и других авторов.

В заключении, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что специалист-сказкотерапевт должен быть хорошо подготовлен, чтобы сочинять разные виды психологических и педагогических сказок, уметь точно подбирать метафоры под проблему клиента, владеть мастерством интерпретации сказочных картин, работать с различными видами кукол, присоединяться к клиенту и следовать вместе с ним.

Еще одна разновидность арт-терапии – *изо-терапии*. Изо-терапии – это коррекция под воздействием изобразительного искусства, которая дает возможность свободного самовыражения. Подростки затрудняются словами описать свои переживания, рисунок же поможет им в этом, а взрослым поможет лучше понять его внутренний мир. Изо-терапии метод, помогающий человеку справиться с негативными эмоциями, снять нервно-психическое напряжение. Изо-терапевты одним из основных достоинств изо-терапии называют то, что она способна найти кратчайший путь и открыть двери к нашему подсознанию. Изо-терапия эффективна в случаях, когда нужно освободиться от психологической зажатости, агрессивности, нервозности, неуравновешенности, ревности, страхов и повысить самооценку.

*Фототерапия* - метод воздействия на психологическое состояние человека посредством фотографии. Фотография как разновидность визуального искусства выполняет лечебно-коррекционные функции при работе с подростками. С ее помощью можно решать различные психологические проблемы межличностного взаимодействия, развивать чувство прекрасного, творческие способности.

*Ландшафтная арт-терапия* – это новейшее направление работы, которое помогает не только развить воображение, творческое мышление,

интуицию, но и способствует обогащению эстетическим опытом, а также способствует укреплению чувства «Я», развивает природную сенситивность и самопознание, снимает напряжение, совершенствует саморегуляцию, развивает коммуникативные навыки, повышает в целом социальную активность, сплачивает команды (в групповой терапии), развивает экологическое сознание, формирует чувство ответственности за окружающую среду. Еще одним из преимуществ ландшафтной арттерапии является повышение самооценки за счет придания уверенности в своих силах, а также активизация игрового начала подростка. Что примечательно, данное направление эффективно работает с кризисными состояниями. Подросткам, переживающим стресс, прогулки на открытом воздухе помогают снять напряжение и ощутить целебное воздействие природной среды через эмоциональное пробуждение и развитие самопознания.

*Музыкотерапия* способна оказывать большое терапевтическое воздействие: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Именно катарсическое воздействие музыки позволяет использовать ее в коррекционной работе, особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Таким образом, основным направлением коррекционной работы с помощью арт-терапевтических методов является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки в различных сферах предметной деятельности, в частности, творческой деятельности, проявление творческой экспрессии в арт-терапии (через рисунок), сказкотерапии (через проживание сказочных ситуаций и расширение поведенческого репертуара). Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная



деятельность, естественно и гармонично вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений подростков.

Л.С. Выготский в работе «Психология искусства» отметил, что «боль и волнение, когда они вызываются искусством, несут в себе нечто большее, нежели обыкновенную боль и волнение. Переработка чувств в искусстве заключается в превращении их в свою противоположность, т.е. положительную эмоцию, которую несет в себе искусство».

Девиантный подросток, занимаясь творческой деятельностью, продвигается по пути собственного развития, тем самым высвобождая в себе творческие силы, которые могут помочь ему в преодолении кризисных ситуациях. Человек, находящийся в трудной жизненной ситуации, ввиду особой психосоциальной уязвимости, вызванной нарушением процесса жизнедеятельности по ряду причин, нуждается в творчестве особенно остро. Любой вид искусства и любая творческая деятельность способны повысить адаптационные возможности личности за счет освобождения психики от лишних отрицательных переживаний, а приобретенный новый опыт влияет на человеческую психику, и она становится более уравновешенной.

Представляют интерес арт-терапевтические технологии и для работы с семьей подростков. Через совместное спонтанное самовыражение происходит гармонизация семейных отношений. Появляется возможность дистанцироваться от семейной проблемы и взглянуть на нее с другой стороны: если взрослые не могут своевременно изменить характер отношений с подростками, сохранить влияние на них, одновременно предоставляя им больше инициативы, самостоятельности в решении проблем, то это может отрицательно повлиять на формирование их жизненных установок и закрепить девиантные формы поведения. Арт-терапия в работе с семьей использует такие методы как совместное рисование, сочинение и переписывание сказок, работа с семейными фотографиями. Проводя обсуждение фотографии с подростками и

родителями, специалист может переводить их фокус внимания с прошлого на настоящее, с их чувств на значения действий или событий. При обсуждении фотографии родители и подростки могут прийти к новому восприятию себя и разных ситуаций, представить себе развитие различных вариантов событий, а также критически оценить характерные для себя модели поведения.

Таким образом, арт-терапия – универсальный метод профилактической и коррекционной работы с девиантными подростками, так как она может служить инструментом развития и гармонизации подростков и повышения качества их жизни, способствует развитию их творческого потенциала, позволяет скорректировать имеющиеся у них эмоциональные, поведенческие и интеллектуальные нарушения, а также улучшают характер межличностных отношений.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какое значение имеет арт-терапия для коррекции девиантного поведения у детей и подростков?
2. Какие направления арт-терапии вам известны? Перечислите и кратко раскройте значение каждого направления.
3. Приведите пример использования сказкотерапии в работе с детьми дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

### **Практические задания**

Составьте план коррекционных мероприятий средствами арт-терапии для детей с девиантным поведением.

### ***ВОПРОСЫ ПО РАЗДЕЛУ***

1. Использование дистанционных технологий в артпедагогике и арт-терапии.
2. Художественное развитие и формирование основ художественной культуры детей в младенчестве и раннем возрасте.
3. Художественное развитие и формирование основ художественной культуры детей дошкольного возраста.

4. Художественное развитие и формирование основ художественной культуры детей младшего школьного возраста.
5. Художественное развитие и формирование основ художественной культуры детей старшего школьного возраста.
6. Возможности артпедагогика и арт-терапии в коррекции нарушений у детей с ОВЗ.

## РАЗДЕЛ III. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

### ТЕМА 9. ПРИНЦИПЫ АРТПЕДАГОГИКИ

Принципы воспитания и обучения представляют собой основополагающие четко сформулированные требования, которые направляют педагогическое мышление и действия воспитателей и учителей. Они основаны на понимании сущности педагогического процесса, обобщении реального педагогического опыта.

Принципы воспитания и обучения позволяют выявить закономерные связи в педагогическом процессе и определить на их основе содержание, методику и технологию организации и осуществления образования, обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

Выделяя **принципы артпедагогики**, мы опираемся на общепедагогические принципы организации и проведения коррекционной работы, принципы специальной педагогики, отражающие концептуальные положения специального образования лиц с особыми образовательными потребностями, принципы художественно-эстетического развития. При этом основанием для нас послужили классификации принципов обучения и воспитания, содержащиеся в работах таких авторов, как А. Д. Гонеев, В. И. Смирнов, И. А. Зимняя, Е. В. Назарова, Н. А. Ветлугина. Мы выделили соответственно **три группы** принципов артпедагогики.

#### **Общепедагогические принципы**

1. *Принцип целенаправленности педагогического процесса.* Соблюдая данный принцип, следует исходить из общих целей воспитания и развития личности ребенка, которые соотносятся с задачами и целями коррекционно-образовательной деятельности и направлены на создание необходимых условий для реализации программы коррекционной работы в соответствии с особенностями и спецификой нарушений в развитии.

2. *Принцип целостности и непрерывности педагогического процесса* обеспечивается единством социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности, ориентирован на развитие индивидуальности, самобытности каждой личности, развитие творческих способностей. Непрерывность образовательного процесса обеспечивает последовательность и преемственность в развитии личности, но в то же время предполагает вариативность содержания обучения, т. е. дифференциацию его в зависимости от уровня развития ребенка, а в специальной педагогике и от категории нарушения в развитии.

3. *Принцип гуманистической направленности педагогического процесса* основан на признании самоценности личности и создании условий для ее гармонического развития и саморазвития. Он отражает гуманное отношение к личности воспитанника, уважение его прав и свобод, предъявление к нему разумных и посильных требований. Данный принцип также предполагает опору на положительные качества ребенка, веру в его силы, стремление помочь ему преодолеть трудности. Все это позволяет более эффективно строить коррекционно-педагогический процесс.

4. *Принцип общественной направленности образования* ориентирует на соответствие характера и содержания воспитания социальным потребностям и интересам государства, гуманистическим, социокультурным, национальным нормам и традициям.

5. *Принцип социально-личностного развития* связан с необходимостью приобщения ребенка к интеллектуальным, духовным и материальным ценностям общества и усвоения им тех правил и норм поведения, которые приняты в социуме. Важным требованием является развитие мотивационной сферы личности, способности осознавать свое «Я», свою самоценность во взаимоотношениях с окружающим миром, людьми; способность адекватно оценивать и свои поступки, и поведение окружающих, оказывать посильное противодействие негативному внешнему влиянию.

6. *Принцип единства воспитательного воздействия семьи, образовательных учреждений, коллектива, общественных организаций* обусловлен тем, что ребенок не может развиваться вне социальной среды. Его развитие во многом определяется взаимоотношениями с родителями, педагогами, сверстниками. Успех коррекционной работы возможен только при условии тесного взаимодействия между семьей, детским садом, школой (другими образовательными учреждениями) и общественными организациями. Такое взаимодействие, основанное на сотрудничестве, обеспечивает реализацию системы коррекционно-образовательной и коррекционно-развивающей работы со всеми категориями детей с нарушениями с целью личностного развития обучаемых и создания необходимых условий для их социализации в обществе.

### **Принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности**

1. *Принцип педагогического оптимизма* тесно связан с *принципом гуманистического воспитания* и предполагает признание права каждого человека, независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности, быть включенным в образовательный процесс. Он обусловлен уровнем современного научного и практического знания о возможностях лиц с особыми образовательными потребностями и о педагогических возможностях реабилитации детей и взрослых с нарушениями в развитии. Данный принцип предполагает коррекционно-компенсирующую направленность образования, т. е. обеспечение таким лицам коррекции и компенсации отклонений в развитии с целью социальной адаптации.

2. *Принцип единства диагностики и коррекции развития.* Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного контроля за динамикой и эффективностью выполнения коррекционных программ. Диагностическое обследование детей с различными нарушениями дает педагогу объективную картину уровня развития ребенка, имеющих у него

отклонений в развитии, позволяет определить педагогический прогноз, пути последовательной коррекции отклонений и гармонизации личности.

3. *Принцип ранней педагогической помощи.* Современная специальная педагогика предусматривает раннюю диагностику нарушений в развитии ребенка, своевременную организацию и проведение целенаправленной коррекционно-педагогической помощи, начиная с первых месяцев и на протяжении всей жизни человека. Ранняя коррекция средствами артпедагогики позволяет предотвратить негативные тенденции развития детей раннего возраста, имеющих различные нарушения, и снизить уровень их социальной недостаточности.

4. *Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения и воспитания* предполагает построение образовательного процесса на основе максимального использования сохранных анализаторов, функций и систем организма, «в соответствии со спецификой природы недостатка развития». Другими словами, образование и развитие ребенка с ограниченными возможностями в условиях артпедагогики должно строиться в соответствии и на основе его специфических природных возможностей. Коррекционно-компенсирующая направленность образования средствами артпедагогики обеспечивается специальными технологиями, используемыми в образовательном процессе, и отражена в содержании, методах, различных организационных формах.

5. *Принцип социально-адаптирующей направленности образования.* Следуя данному принципу, артпедагогика позволяет преодолеть «социальное выпадение» и сформировать психологическую подготовленность воспитанника к жизни в окружающей социокультурной среде (Е. В. Назарова). В этих целях разрабатывается система коррекционно-педагогической и психологической работы средствами искусства, в русле которой воспитанник с ОВЗ усваивает тот объем социокультурных норм и правил поведения, который необходим ему для участия в социальной жизни. Опираясь на сохранные возможности ребенка, педагог развивает высшие

психические функции, обеспечивает устойчивую мотивацию общения в процессе обучения и создает условия для овладения ребенком навыками социального поведения.

6. *Принцип личностно-деятельностного подхода в воспитании и обучении.* Личностно-деятельностный подход определен концепцией общего среднего образования (ВНИИК, 1988), сформирован на базе психологических и психолого-педагогических положений Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Д. Б. Эль-конина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. К. Марковой и др. Он ориентирует на усвоение знаний и способы их усвоения, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Личность рассматривается как субъект деятельности. Формируясь в деятельности, общении с другими людьми, она определяет характер этой деятельности. В центре такого подхода находится сам обучаемый, методика его обучения преломляется через призму его личности. В процессе обучения максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические особенности воспитанника (И. А. Зимняя).

7. *Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в условиях коллективного обучения* принимает во внимание как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамент, уровень развития эмоционально-волевой сферы, уровень знаний и навыков и т. д.), так и специфические особенности, присущие детям с различными категориями нарушения развития. Иными словами, он предполагает избирательное осуществление коррекционно-образовательной деятельности согласно природе индивидуального недостатка развития. Дифференцированный подход учитывает вариативные типологические особенности в рамках одной категории нарушений, позволяет в пределах общего содержания обучения организовать его в соответствии с возможностями и особенностями детей в



каждый отдельный период обучения. Программный материал при этом имеет разные уровни трудности.

8. *Принцип учета возрастных особенностей ребенка* предполагает, что при формулировке целей и задач коррекционно-педагогического процесса следует исходить из трех основных параметров психологического возраста, выделенных Д. Б. Элькониным: социальной ситуации развития, т. е. совокупности законов, которыми определяются изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе; уровня сформированности психологических новообразований и их значения на данном этапе развития; уровня развития ведущей деятельности.

9. *Принцип необходимости специального педагогического руководства* исходит из того, что организация коррекционно-педагогического процесса требует определенных знаний в области коррекционной педагогики. Только специальный педагог, учитывая закономерности и особенности развития детей с различными отклонениями в развитии, их познавательные возможности и способы коррекционной и компенсирующей помощи, может организовать процесс обучения и воспитания на основе применения средств разных видов искусства.

10. *Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности* предусматривает необходимость системного подхода в применении средств, методов, приемов художественного воздействия на ребенка. При этом должны учитываться его индивидуально-психологические особенности, особенности нарушения в развитии, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, а также подготовленность педагога к его осуществлению.

### **Принципы художественно-эстетического развития**

1. Принцип всеобщности и обязательности художественно-эстетического развития означает, что такое развитие является обязательным для всех без исключения детей, независимо от их индивидуальных

особенностей, художественных способностей, национального происхождения, особенностей, связанных с наличием у ребенка тех или иных нарушений развития. Этот принцип является условием формирования социально активной личности уже в детском возрасте, подготовки ее к духовной жизни и труду.

2. Принцип научного подхода к художественно-эстетическому развитию детей с проблемами требует определения содержания обучения в соответствии с логикой развития искусства, принципами художественной ценности произведений искусства; выбора системы понятий об искусстве и формирования эстетического отношения человека к окружающему и к искусству; учета современных достижений разных наук, изучающих как область самого искусства, так и методы художественно-эстетического воздействия средствами разных видов искусства на детей с проблемами в развитии.

3. Принцип тесной взаимосвязи художественно-эстетической деятельности детей с окружающей жизнью, искусством предполагает использование различных форм искусства, отражающего действительность в специфических художественных образах; организацию художественно-коррекционной и художественно-компенсирующей деятельности детей; создание условий для творческого самовыражения ребенка в соответствии с его возможностями и особенностями нарушений развития.

4. Принцип культур сообразности требует создания такой социокультурной среды для художественного развития детей с проблемами, в которой проявилось бы органичное единство народной культуры и достижений мировой художественной культуры.

5. Принцип комплексного подхода к художественному развитию детей с проблемами развития средствами разных видов искусства основан на гармоническом сочетании всех видов и форм организации художественной деятельности. Эта деятельность должна быть направлена на обогащение нравственно-эстетического облика обучаемого, воспитание у него

эстетического отношения к искусству и окружающему миру, формирование представлений о разных видах искусства и овладение практическими способами художественной деятельности.

6. Принцип художественно-коррекционного воздействия предполагает использование художественно-коррекционных технологий, направленных на решение задач художественно-эстетического развития детей одновременно с коррекцией и компенсацией имеющихся у них отклонений в развитии средствами разных видов искусства.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Назовите общепедагогические принципы, используемые в артпедагогике?
2. Какие специальные коррекционные принципы используются в артпедагогике? Перечислите и кратко раскройте значение каждого.
3. Раскройте как реализуются принципы художественно-эстетического развития в артпедагогике? Приведите примеры

## **ТЕМА 10. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АРТПЕДАГОГИКИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ**

Под **методами** в дидактике понимается «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащегося, направленных на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала» (Ю. К. Бабанский). Действия, из которых складывается метод, включают в себя определенные операции, повторяющиеся в разных системах действий. Эти операции обозначаются термином «приемы».

**Приемы обучения** — это часть метода; средства, с помощью которых данный метод реализуется, работает.

Как известно, универсального метода не существует. Все методы, в том числе в артпедагогике, используются в определенном сочетании, *композиции*, которая в конкретной педагогической ситуации может дать наибольший эффект. Она определяется педагогом с учетом целого ряда факторов: целей и задач воспитания, возраста детей, их индивидуальных особенностей, уровня

подготовки, содержания и специфики учебного предмета, мастерства педагога и др.

Различают **методы воспитания** и **методы обучения**. В артпедагогике они направлены:

- на формирование у ребенка с ОВЗ эстетического отношения к окружающему средствами разных видов искусства;
- формирование основ художественной культуры, нравственно-эстетических качеств личности детей с различными нарушениями в развитии;
- овладение ребенком определенными художественными средствами выражения, присущими разным видам искусства, и отображение с их помощью своих чувств, своего отношения к миру, творческих замыслов;
- обеспечение и удовлетворение особых потребностей в воспитании и обучении лиц с отклонениями развития средствами разных видов искусства;
- организацию коррекционно-компенсирующей, коррекционно-развивающей работы с детьми, основанной на их активном участии в разнообразных видах и формах художественно-творческой деятельности (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, декоративно-прикладной, театрализованной).

Выбор методов и приемов воспитания и обучения в артпедагогике определяется:

- 1) возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями детей;
- 2) их интересами и склонностями;
- 3) уровнем подготовки;
- 4) особенностями и степенью отклонений в их развитии;
- 5) целями и задачами художественного развития детей;
- 6) спецификой воздействия каждого из видов искусства;
- 7) формами организации художественной деятельности;

- 8) объемом и качеством художественной информации;
- 9) мастерством педагога, его уровнем владения специальными педагогическими технологиями и технологиями художественного развития.

**Методы артпедагогике** основаны на общепринятых подходах к их классификации в дидактике, художественной педагогике и специальной педагогике, учитывающей необходимость подбора для каждой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями такой композиции методов и приемов, которые могут дать наибольший эффект.

Таким образом, методы и приемы художественного развития в артпедагогике должны органично сочетаться с методами и приемами коррекционно-педагогической работы. Это требует от педагогов очень тщательного отбора методов в их оптимальном сочетании с учетом конкретной ситуации.

Отбор и композиция методов и приемов обучения и воспитания в артпедагогике должны, с одной стороны, максимально способствовать художественно-эстетическому развитию (формированию художественной культуры, художественно-творческих способностей, художественно-творческой деятельности), а с другой — отвечать особым образовательным потребностям учащихся и специфике коррекционно-педагогической работы.

Это значительно осложняет работу педагога, который должен мастерски владеть технологией художественно-коррекционного развития. От педагога это требует достаточно высокой квалификации, хорошего знания основ артпедагогике и специальной педагогике (а также основ смежных наук), постоянного творческого поиска, знания индивидуальных особенностей своих воспитанников, их интересов, склонностей, понимания структуры имеющегося нарушения в развитии и владения способами коррекции с помощью разных видов искусства.

Отбор и композиция методов в артпедагогике очень тесно связаны с возрастными и индивидуальными особенностями детей с отклонениями в

развитии и определяются преимущественно степенью выраженности нарушения развития (Н. М. Назарова).

Характеризуя методы воспитания и методы обучения в артпедагогике, следует не столько разделять эти понятия, сколько объединять, так что целесообразнее говорить о применении *специальной образовательной технологии* развития лиц с особыми образовательными потребностями, в основе которой лежит процесс воздействия и коррекции средствами разных видов искусства.

Под **педагогической технологией** понимается строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В. А. Сластенин, 1998).

**Специальная образовательная технология в артпедагогике** обозначает систему педагогических действий, совершаемых в определенной последовательности и направленных на решение задач художественного развития, а также на реализацию спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию нарушения и социальную адаптацию субъекта средствами искусства.

Следует более детально рассмотреть основные группы методов обучения и воспитания, используемые в артпедагогике, заранее подчеркнув, что это достаточно сложная задача. Дело в том, что в специальной педагогике для каждой категории лиц с нарушениями в развитии характерны особые методы и приемы, скорее, даже различные их композиционные варианты, подобранные в соответствии с этиологией и спецификой нарушения развития. Важны также тесная взаимосвязь и взаимодополняемость методов.

Учитывая своеобразие педагогической работы с детьми с нарушениями в развитии, акцент в группировке методов обучения и воспитания необходимо сделать на тех, которые приняты как в общей дидактике, так и в специальной педагогике. Однако все они зависят от специфики воздействия разных видов искусства.

## Методы обучения в артпедагогике

Характеризуя методы обучения в артпедагогике, мы опираемся на классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским, который выделяет три основные группы методов:

- 1) методы организации учебно-воспитательной деятельности;
- 2) методы стимулирования учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Выделение этих групп условно, границы их подвижны. Один и тот же метод может на разных этапах обучения в различных ситуациях выполнять разные функции. Например, метод *беседы*, который входит в первую группу и используется для выявления имеющихся у ученика знаний, сообщения новых знаний и их закрепления, на определенном этапе обучения может быть и стимулирующим методом, и методом контроля за усвоенным материалом. Рассмотрим перечисленные методы более подробно.

### Методы организации учебно-воспитательной деятельности

В организации учебно-воспитательной деятельности **артпедагогические методы** подразделяются:

- на *словесные* (рассказ, лекция, беседа о произведениях искусства, истории их создания, творцах и т. д.);
  - *наглядные* (исполнение художественных произведений, показ иллюстраций, рисунков, фотографий, предметов декоративно-прикладного искусства, скульптуры, музыкальных инструментов, различных атрибутов и др.);
  - *практические* (упражнения в выполнении тех или иных способов действий, применяемых в разных видах художественной деятельности).
- Эти методы направлены на передачу педагогом учебной информации и активное ее восприятие учащимися.

Все перечисленные методы имеют свою специфику и способствуют повышению эффективности обучения. Так, словесные методы позволяют не

просто передавать художественную информацию, но и определенным образом эмоционально настраивать учащихся, создавать атмосферу сопереживания, сочувствия тем настроениям, мыслям, которые выражены в художественных произведениях, тем самым вызывая ответный отклик, интерес к тем событиям или героям, которым посвящено, например, литературное или музыкальное произведение.

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

**Репродуктивные методы** позволяют учащимся достаточно быстро и хорошо запомнить учебную информацию и сформировать у них представление о художественной культуре, видах и жанрах искусства, о специфике каждого вида искусства. Они позволяют также сформировать необходимые навыки художественной деятельности: рисования, лепки, аппликации, художественного конструирования; восприятия музыки, пения, движений под музыку, игры на музыкальных инструментах; чтения стихов, пересказа художественных произведений; драматизации, сценического мастерства.

Эти методы основаны на показе, подражании образцу педагога. Участие детей с ОВЗ в различных видах художественной деятельности требует направляющей помощи педагога (в виде инструкций, советов, поддержки, подсказки, подкреплений), которая осуществляется с помощью речи и практических действий.

Наряду с репродуктивными методами широко применяются **методы проблемного обучения**, или **проблемно-поисковые**. Их основная цель —



развить у учащихся навыки творческой учебно-познавательной деятельности. Эти методы способствуют развитию гибкости мышления, творческого воображения, что, несомненно, имеет большое значение при восприятии искусства и включении учащихся в активную художественную деятельность.

Проблемно-поисковые методы помогают развивать художественно-творческие способности детей, реализовывать их потребности, связанные с различными видами художественной деятельности. Они дают возможность направить детей на поиск тех средств художественной выразительности, которые наиболее соответствуют поставленной задаче и позволяют создать яркие образы в рисунке, лепке, дизайне, при сочинении сказок, стихов, попевок, собственных танцевальных композиций, при сценическом воплощении персонажей.

*Проблемность* в художественном обучении может прослеживаться в самых разнообразных ситуациях, которые в процессе обучения создает сам педагог. Такие ситуации требуют от ребенка соответствующего умственного и психического напряжения, поскольку он не может решить задачу известным ему способом и это заставляет его искать новые варианты действий. Это может происходить в ситуации сравнения разных картин одного художника (например, картин И. Левитана «Золотая осень» и «Березовая роща») или при сопоставлении характера звучания двух контрастных музыкальных произведений (например, произведений Д. Б. Кабалевского «Вальс» и «Клоуны»).

В театрализованно-игровой деятельности ребенку можно предложить стать «режиссером», который должен выполнить ряд заданий: подобрать кукол-персонажей для какой-либо знакомой сказки или решить, кто из детей какую роль может сыграть в этой сказке, обсудить с «актерами» последовательность действий, уточнить интонационные характеристики героев и т. д. (Е. А. Медведева).

Сопоставление одного и того же художественного образа, переданного разными видами искусства, также может быть проблемной задачей, поскольку требует самостоятельного анализа, логического мышления.

Наряду с положительными проблемные методы имеют и слабые стороны. Так, они малоэффективны при усвоении нового материала, формировании практических умений и навыков у учащихся. Наиболее целесообразным поэтому является органичное сочетание репродуктивных методов с проблемно-поисковыми.

### **Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности**

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

**Игра** является методом стимулирования художественной деятельности и может служить прекрасным средством активизации процессов произвольного запоминания у детей, повышения их интереса к окружающему, к разнообразной художественной деятельности. Этот метод используется в различных видах художественной деятельности детей с нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью. Очень эффективно применение этого метода в театрализованно-игровой деятельности.

Большая роль в процессе обучения детей с нарушением в развитии отводится *дидактическим играм*. С их помощью гораздо быстрее формируются представления о свойствах музыкального звука, цветовой гамме, разнообразии форм и применении их в искусстве и т. д.

Дидактическая игра может быть и средством, и формой обучения и используется при усвоении любого программного художественного материала в разнообразных вариантах и в разных видах художественной деятельности детей. Она позволяет обеспечить ребенку с ОВЗ необходимое количество повторений определенных действий, операций на различном

художественной материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к выполняемым заданиям.

В специальную группу методов можно выделить применение **технических средств обучения**. Это могут быть магнитофоны, видео- и киноаппаратура, музыкальные центры, электропроигрыватель, диапроектор, диапозитивы, диафильмы, радио- и телепередачи, компьютерные программы. Такие средства расширяют возможности педагога, позволяют сделать педагогический процесс ярким, зрелищным, убедительным. Кроме того, не всем детям доступно посещение театров, музеев, картинных галерей. Особенно технические средства незаменимы, если речь идет о произведениях мировой художественной культуры.

Помимо этого, существуют *специальные технические средства*, без которых невозможно обучение детей с такими категориями нарушений, как, например, нарушение зрения, слуха. При обучении слушанию музыки детей с *нарушением слуха* используются слуховые аппараты, благодаря которым они способны выделять музыкальные звуки среди звуков окружающего мира, различать характер, отдельные фрагменты музыкального произведения. В обучении детей с *нарушением зрения* используются специальные приборы — тифлотранспаранты.

### **Методы воспитания в артпедагогике**

К методам **воспитательного воздействия**, в том числе **артпедагогическим**, принято относить методы словесного разъяснения и воздействия на чувства учащихся (убеждение, упражнение, пример), а также методы организации деятельности учащихся (приучение, упражнения) (Т. А. Ильина, 1984). Эти методы применяются в комплексе, а потому классификация их весьма условна. Рассмотрение каждого метода в отдельности позволяет выделить их характерные особенности и преимущества.

Среди **методов убеждения** ведущую роль играют *методы словесного воздействия*, которое может осуществляться в разных формах, например в

форме фронтальной или индивидуальной беседы с учащимися, в форме дискуссии.

*Фронтальные беседы с учащимися называются этическими беседами.* Методика их проведения определяется возрастными особенностями детей и общим уровнем их воспитанности. Гораздо сложнее проводить *индивидуальные беседы*, цель которых — сформировать у ребенка правильную самооценку, помочь ему в выявлении индивидуальных интересов, связанных с той или иной художественной деятельностью, настроить на активную деятельность.

Убеждение применяется, если необходимо что-то разъяснить ученику, сообщить информацию, которая может оказать положительное воздействие на его сознание. Основными приемами убеждения являются разъяснение с опорой на личный опыт учащегося, приведение ярких образных примеров из жизни, искусства; постановка вопросов, стимулирующих активную мыслительную деятельность. С помощью конкретных примеров из литературы, а также информации, основанной на книгах, журналах, радио- и телепередачах, педагог оказывает необходимое воздействие на учащихся, формируя у них нравственно ценные эмоции.

Метод убеждения требует от педагога не только знания предмета беседы, но и коммуникативных умений, а также знания психологических особенностей детей, их жизненного опыта, запаса знаний. Его разъяснение важно для осознания учащимися норм и правил поведения в социуме. Соприкосновение с искусством помогает ребенку понять и почувствовать его благотворное влияние, силу воздействия; осознать, что на его примерах можно научиться добру, умению видеть красоту, ценить ее, оберегать, самому создавать прекрасное в жизни и в посильной художественной деятельности.

**К методам артпедагогике** можно отнести упражнение в эстетических действиях, поступках и приучение к разнообразной художественной деятельности. Упражнения через организацию художественной деятельности

создают тот эмоциональный фон, ту основу, которая, с одной стороны, способствует возникновению устойчивого интереса к художественным действиям, эстетическим поступкам, а с другой — формирует прочные навыки этой деятельности, т. е. постоянное стремление и желание совершать эстетические действия, нести прекрасное в свой быт, общаться с взрослыми и сверстниками на темы искусства и т. п.

Занимаясь художественно-эстетической деятельностью, дети приобретают определенный опыт, умения, которые затем применяют в своей жизни, общественно полезной деятельности. Педагог должен донести до учащихся значимость этой деятельности, ее необходимость не только для окружающих, но и для самого ребенка, для его статуса в коллективе.

Приучение играет немаловажную роль в художественном воспитании учащихся. Педагог на эталонных примерах, т. е. восприятии образцов высокого искусства (музыки, живописи, архитектуры, литературы и т. д.), воспитывает у детей потребность в красоте, нетерпимость к уродливому, безобразному, будь то картина художника, кинофильм или конкретный поступок героя.

*Показ яркого, выразительного образца*, изготовленного взрослым в изобразительной деятельности, вызывает у детей эстетические чувства, способность любоваться, наслаждаться красиво выполненной работой и желание подражать ей: лепить, рисовать, конструировать и т. п. В музыкальной деятельности эмоционально-выразительное исполнение педагогом песни является не только примером для исполнения, но и вызывает у детей сопереживание тем чувствам, которые в ней выражены, и желание исполнить ее так же выразительно.

Использование *метода творческих заданий* у детей с ОВЗ находится в прямой зависимости от степени развития их творческого воображения. Чем больше развит творческий компонент воображения, тем более эффективным будет применение творческих заданий. Как известно, в дошкольном возрасте у детей с ОВЗ наблюдается отставание в развитии творческого воображения.

*Использование специального оборудования, разнообразных материалов* для художественной деятельности позволяет создавать на занятиях и вне их особую художественную атмосферу, в которой наиболее успешно происходит процесс художественного воспитания и реализуются личностные потребности и возможности ребенка с ОВЗ. В качестве такого оборудования может применяться разнообразный художественно-демонстративный материал: репродукции картин, предметы народных художественных промыслов, театральные костюмы, элементы декораций, музыкальные инструменты и пр.

Общение с предметами искусства происходит под руководством взрослого, который умело его организует, акцентируя внимание детей на тех особенностях художественного творчества, что вызывают у детей чувство восхищения благодаря гармонии звуков, красок, форм, а также желание и стремление к самостоятельной художественной деятельности.

Ситуацию успеха создает и положительный эмоциональный фон в процессе организуемых педагогом занятий (уроков), что благотворно сказывается на формировании у детей инициативы, самостоятельности, проявлении интереса к художественной деятельности.

*Наблюдение культурно-досуговых мероприятий* — источник новых впечатлений для детей, эмоциональных переживаний, которые стимулируют у ребенка потребность в подобной деятельности, желание лично участвовать в организуемых педагогом литературных композициях, музыкальных концертах, спектаклях, праздничных сценариях и т. д. Обогащение новыми художественными впечатлениями предполагает организацию наблюдений за окружающей средой, посещение театров, музеев, художественных выставок, просмотр кинофильмов, видеофильмов, телепередач и т. п.

Приучая детей видеть прекрасное в окружающем, в искусстве, упражняя их в эстетических действиях, педагог может применять методы, стимулирующие эстетическую деятельность детей, побуждающие к активным практическим действиям, связанным как с восприятием

произведений искусства и их оценкой, так и с участием в разнообразных видах художественной деятельности.

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

Цель *поощрения* — побудить ученика лучше, интереснее, активнее работать, направляя свои усилия на благо самому себе и окружающим. В качестве поощрения могут использоваться похвала, благодарность, награда в виде подаренной книги и т. д. Поощряя в детях прилежание, трудолюбие, настойчивость и другие качества, необходимые для занятий художественно-эстетической деятельностью, педагог тем самым создает условия для развития такой деятельности. Побуждает ребенка к индивидуальным проявлениям в художественной деятельности, педагог убеждает его в том, что эта деятельность принесет пользу и самому ребенку, и окружающим.

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

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

Каждый человек испытывает потребность в оценке своих действий, поступков окружающими, и особенно это важно для подростка. Педагог

использует метод *оценки*: она может быть выражена как в виде балльной отметки, так и в вербальных суждениях. Оценка стимулирует художественную деятельность, помогает развитию у ребенка системы эстетических норм и ценностей, формированию его личности. Оценка может быть выражена и в скрытой форме, например, педагог мимически выражает одобрение или неодобрение деятельности ребенка. Давая оценку, педагог тем самым поднимает ребенка в его собственных глазах и в глазах сверстников (коллектива). Для детей с ОВЗ это обстоятельство играет немаловажную роль, вселяя в них уверенность в собственных силах.

Применение методов обучения и воспитания в специальной педагогике, артпедагогике осуществляется с учетом специфики каждой категории детей с ОВЗ и обеспечения их особых потребностей. Задачи художественного воспитания при этом осуществляются в непосредственной связи с общей коррекционно-педагогической работой (Н. М. Назарова).

Методы обучения и воспитания отбираются и применяются с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей в процессе общения педагога с детьми на художественных занятиях в дошкольных учреждениях, на уроках литературы, рисования, музыки в школе, а также в процессе других форм приобщения детей к искусству (в условиях внеклассной работы, в процессе игры и т. д.).

Усилия педагога должны быть направлены на творческий поиск и постоянную разработку специальных художественно-коррекционных технологий, предназначенных для конкретных категорий детей с ОВЗ. Отбор всех элементов этой технологии должен производиться целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, характера и степени выраженности нарушения развития.

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее эффективно применение практических методов, таких как приучение, упражнение, игра, воспитывающие ситуации. Как правило, эти методы применяются в сочетании с информационными: беседой, консультированием,



использованием примеров из художественной литературы, кино, изобразительного или музыкального искусства и т. д. Сообщаемая информация должна опираться на комментарий самого педагога, на примеры из жизни детей или взрослого.

Следует помнить, что поведение педагога, его речь, поступки, личностное заинтересованное отношение к тому, о чем он говорит, оказывает непосредственное влияние на формирование у учащихся определенных эстетических правил поведения, навыков эстетических действий. Оценка педагогом произведений искусства влияет на формирование у детей эстетического отношения к искусству и окружающему, эстетических потребностей, интересов, суждений, оценок.

В подростковом возрасте наибольший эффект дает использование информационных и стимулирующих методов воспитания, которые опираются на возросшие интеллектуальные и речевые возможности учащихся.

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

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

При выборе артпедагогических методов в работе с детьми с ОВЗ следует опираться на сохранные возможности детей, а также их нарушенные

функции. Наибольший эффект в художественном воспитании и обучении может быть достигнут только при умелом, гибком использовании педагогом методов в их разнообразных сочетаниях. Применяемые методы и приемы должны быть адекватны нарушению в развитии ребенка и способствовать коррекции вторичных отклонений: в противном случае они не будут действенны.

Подбирая соответствующие методы и приемы, педагог должен ориентироваться не только на всю группу детей, но и учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка, его состояние, уровень подготовки, интересы, художественные наклонности.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Назовите группы методов, которые возможны в артпедагогике.
2. Какие методы обучения применяют в артпедагогике?
3. Приведите пример использования методов стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся в артпедагогике.

### **Практические задания**

Составьте схему применения методов в артпедагогике.

### ***ВОПРОСЫ ПО РАЗДЕЛУ***

1. Назовите группы принципов, используемых в артпедагогике? 2. Перечислите и кратко раскройте их значение.
3. Назовите основные группы методов, применяемых в артпедагогике, и охарактеризуйте их особенности.
2. Раскройте специфику применения методов обучения в артпедагогике.
3. Охарактеризуйте методы воспитания в артпедагогике. Приведите примеры их использования в коррекционной работе с детьми с проблемами в развитии.
4. Объясните, чем должен руководствоваться педагог при выборе методов и приемов художественного развития детей с проблемами.

5. В период педагогической практики понаблюдайте за тем, какие методы, приемы обучения и воспитания, в каких сочетаниях применяет педагог на занятиях художественной деятельностью с детьми с проблемами в развитии.

## Заключение.

Таким образом, искусство с его ведущей функцией «очеловечивать» и способностью всесторонне влиять на сложноорганизованную телесно-душевно-духовную природу людей может стать эффективным ресурсом в пространстве образования вообще и мощным стимулом саморазвития, самовоспитания, самообразования на протяжении всей жизни. Комплексно затрагивая ум, чувства, переживания, поведение человека, его сознательные и бессознательные, рациональные и интуитивные стороны психики, искусство позволяет решать значительное количество педагогических задач параллельно, обеспечивая целостное включение участников в образовательный процесс. Именно этим можно объяснить интенсивное развитие арт-педагогике – нового научно-практического направления, изучающего природу, закономерности, принципы, механизмы и универсальные способы привлечения средств искусства к решению многообразных педагогических задач (Л. А. Аметова-Давыдовская, О. С. Булатова, Ж. С. Валеева, М. В. Гузева, Э. В. Зауторова, И. В. Мищерина, В. Н. Соколова, Е. В. Таранова, Н. Ю. Шумакова и др.). Междисциплинарный, практикоориентированный характер арт-педагогике, объединяющей потенциал искусства, педагогике, психологии, в полной мере отражает тенденцию к интеграции знаний, свойственной современной гуманитарной науке, что может стать продуктивным в развитии теории и практики непрерывного образования.

В последнее десятилетие наблюдается значительное увеличение числа авторов (О. С. Булатова, Ж. С. Валеева, М. В. Гузева, Е. В. Таранова, Н. Ю. Шумакова и др.), которые теоретически обосновывают сущность арт-педагогике. Междисциплинарное качество арт-педагогике приводит к многообразию интерпретаций значения термина, возникновению неточностей, трансформации смысла понятия, смешению содержания и функций различных областей научно-практической деятельности. Достаточно сказать, что в одном ряду используются такие словосочетания,

как «арт-терапевтическая педагогика», «психопедагогика искусства», «эстетопедагогика». В некоторых работах современных авторов как взаимозаменяемые используются понятия «арт-педагогика» и «арт-терапия». Полагаем, что в целях уточнения предметного поля, обозначаемого понятием арт-педагогика, необходимо концептуально дистанцироваться от следующих областей.

1. *Специальное профессионально ориентированное художественное (музыкальное, хореографическое) образование.* Обучение умениям и навыкам рисования (пения, танца и т. д.), получение определенного прикладного результата (выставочные работы, концертные номера) не входят в сферу непосредственных задач арт-педагогической деятельности.

2. *Эстетическое воспитание.* Средствами эстетического воспитания выступают не только искусство в его узком смысле слова, но и труд, спорт, природа, многообразие игр и многое другое. В целевом отношении эстетическое воспитание не совпадает с задачами арт-педагогической деятельности.

3. *Арт-терапия* (музыкальная, танцевальная терапия). Педагогика не может выполнять не свойственные ей функции, присущие медицине, психотерапии, психологии. Практика показывает, что многообразие решаемых профессиональных задач в арт-педагогике не имеет прямого отношения к «лечению», хотя бесспорен тот факт, что художественное творчество зачастую дает и терапевтический результат. Однако это скорее можно отнести к области побочных эффектов арт-педагогической деятельности.

Суть арт-педагогики проявляется в поиске оснований интеграции искусства, педагогики, психологии для экологичного, человекообразного решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки человека любого возраста.

Арт-педагогическим потенциалом обладает все многообразие явлений и процессов, связанных со сферой искусства как особым способом постижения человеком мира и себя. Сюда можно отнести произведения

искусства, отдельные микро- или макрохудожественные образы, спонтанное и планируемое художественное творчество учащихся и продукты этой деятельности. Обозначим специфическое понятийное поле арт-педагогики:

- *арт-педагогическая деятельность* – самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, представляющий упорядоченную совокупность педагогических действий по реализации профессиональных замыслов и целей средствами искусства;

- *арт-педагогическое взаимодействие* – совокупность специфических отношений и связей, возникающих в целенаправленно развивающейся системе «педагог (преподаватель) – содержание образования – средства искусства – учащийся (студент)»;

- *арт-педагогический процесс* – педагогический процесс, неотъемлемой частью которого является использование средств искусства для решения педагогических задач и реализации педагогических замыслов;

- *арт-педагогическое сопровождение* – гибкая система действий по интеграции арт-педагогической деятельности в образовательный процесс в целях его успешной реализации и создания благоприятных условий для становления личности;

- *принципы арт-педагогической деятельности* – общие руководящие положения, регулятивы, обеспечивающие арт-педагогическую природу взаимодействия участников образовательного процесса;

- *арт-педагогическое занятие* – форма организации образовательной деятельности, в основе которой лежит система педагогического взаимодействия, построенная на интеграции художественного и учебно-воспитательного содержания. При этом весь ход занятия подчиняется принципам арт-педагогической деятельности;

- *арт-педагогическая ситуация* – целостный по смыслу и содержанию отрезок учебного времени, направленный на решение локальных педагогических задач средствами искусства. Они могут быть включены в материалы лекции, семинара, урока, но при этом не определять общей

структуры учебного взаимодействия, сохранять традиционный регламент образовательного процесса.

Все сказанное выше позволяет рассматривать арт-педагогику как значимый ресурс гуманитаризации современного образования.

### Список используемой литературы:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для среднего профессионального образования / Е. А. Медведева ; под редакцией Е. А. Медведевой. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 274 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось- 89, 2007. 144 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. СПб.: Речь, 2007. 80 с.
6. Давыдова С.Б. Мотивация учебной деятельности: учебное пособие. М.: МГУКИ, 2014. 96 с.
7. Жегурова О.А., Потемкина Е.А. Арт-терапия в профилактической и лечебной работе. СПб.: СПбГУ, 2019. 100 с. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. 2013. 784 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008. 240 с.
9. Киселева М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
10. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2014. 197 с.
11. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, С. 45.
12. Раменских Е.А. Артпедагогика как платформа для развития творческих способностей студентов в образовательном пространстве вуза. //



Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. Выпуск 3-2. С. 309-313.

13. Сакович Н.А. Технологии игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
14. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 118 с.
15. Туник Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. М.: Питер, 2018. 163 с.
16. Христидис Т.В. Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности // Вестник МГУКИ, 2019. № 6 (92). С. 146-152.
17. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2002. 168 с.
18. Шевелева Е.И. Арт-терапия как способ коррекции проявлений девиантного поведения у подростков // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Международной научной конференции (г. Краснодар, февраль 2017 г.). Краснодар: Новация, 2017. С. 44-47.

Учебное пособие

Раиса Федоровна Ковтун

Елена Васильевна Резникова

**АРТПЕДАГОГИКА И АРТ-ТЕРАПИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Учебно-методическое пособие*

Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 10.10.2023. Формат 60x84 1/16

Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,93.

Тираж 100 экз. Заказ № 270.

Отпечатано в типографии ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69