Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании Скрыть структуру Описание Страница Версия для печати

1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АРТПЕДАГОГИКА

И АРТТЕРАПИЯ

В СПЕЦИАЛЬНОМ

ОБРАЗОВАНИИ

Допущено

Министерством образования Российской Федерации

в качестве учебника для студентов образовательных учреждений среднего

профессионального образования, обучающихся по специальности 0319 —

Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных

учреждениях

Рекомендовано

Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического

образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных

заведений, обучающихся по специальностям: 031500 — Тифлопедагогика,

031600 — Сурдопедагогика, 031700 — Олигофренопедагогика,

031800 — Логопедия, 031900 — Специальная психология,

032000 — Специальная дошкольная педагогика и психология

Москва

ACADEMIA

2001

2

УДК

ББК

371.013(075.32)

74.3я723

А 94

Федеральная целевая программа книгоиздания России

Издательская программа

«Специальная педагогика и специальная психология»

для педагогических вузов и колледжей.

Руководитель программы доктор педагогических наук Н. М. Назарова

Авторы:

Е. А. Медведева (предисловие; раздел 1, главы 1, 2; раздел 2, главы 1, 2; раздел 3,

главы 3, 4, 5; раздел 4, главы 1, 2, 4; приложение 3; составитель приложения 1, 2);

И. Ю. Левченко (раздел 2, главы 1, 3; раздел 4, глава 3);

Л. Н. Комиссарова (раздел 3, главы 1, 2);

Т. А. Добровольская (раздел 4, главы 5, 6)

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,

действительный член РАО В. И. Лубовский;

доктор педагогических наук, профессор Н. М. Назарова;

кандидат искусствоведения В. В. Егорычев

А 94

Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании:

Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.

ISBN 5-7695-0561-3

В учебнике, написанном в соответствии с Государственным образовательным стандартом курса «Основы артпедагогики и арттерапии» рассматривается взаимодействие педагогики и искусства в коррекционно-направленном процессе формирования художественной культуры детей с проблемами в развитии; показаны возможности и формы использования арттерапевтических методов в специальном образовательном учреждении компенсирующего вида.

Книга может быть интересна и полезна также воспитателям и учителям-дефектологам, которые работают с детьми, имеющими проблемы в развитии.

УДК 371.013(075.32)

ББК 74.3я723

© Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н.,

Добровольская Т. А., 2001

ISBN 5-7695-0561-3

© Издательский центр «Академия», 2001

3

ПРЕДИСЛОВИЕ

Гуманистический подход к образованию требует от психологов, педагогов пристального внимания к изучению природы ребенка.

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им познать свое Я, раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Средством, способным решить все эти задачи, является искусство. Цель данного учебника — показать студентам, будущим педагогам, дефектологам, психологам, которые будут работать с детьми с проблемами в развитии, а также специалистам в этой области, что искусство, являясь формой художественно-эстетического освоения мира, играет существенную роль в формировании художественной культуры ребенка с проблемами. Оно заключает в себе художественно-эстетические, гуманистические, познавательные, нравственные ценности и воздействует на нравственное, духовное становление личности.

Авторы учебника исходили из того, что дети с нарушениями развития являются особой категорией, в работе с которыми искусство используется не только как средство их художественного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на них лечебное воздействие, является способом профилактики и коррекции отклонений в развитии. Поэтому в системе психолого-педагогической помощи этим детям можно выделить два взаимосвязанных направления: артпедагогическое и арттерапевтическое.

Данная учебная книга, где освещаются вопросы, связанные с использованием искусства в лечении и коррекции детей с проблемами в развитии, является первой в этой области и предназначена для системы специального образования.

Каждый член авторского коллектива — специалист в той или иной области артпедагогики и арттерапии, имеющий большой опыт практической деятельности, а также научно-методические разработки и программы по применению средств искусства в работе как с нормально развивающимися, так и с детьми с проблемами в развитии.

В учебнике отражены исследования авторов, а также опубликованные материалы ведущих отечественных и зарубежных специалистов

4

(медиков, психологов, педагогов), разрабатывающих артпедагогические и арттерапевтические подходы в лечении и коррекции нарушений в развитии у человека вообще и у детей с проблемами в частности.

В первом разделе дается краткий исторический обзор использования средств искусства в лечебных и коррекционных целях. Отражены взгляды отечественных и зарубежных специалистов на применение разных видов искусства в коррекционной работе с детьми с проблемами. Раскрывается эффект катарсиса, лежащий в основе воздействия искусства на человека.

Во втором разделе освещается понятийный аппарат артпедагогики и арттерапии, показывается различие в содержании, задачах, технологиях коррекционной работы с детьми и общность в решении основной цели — развитии средствами искусства гармонической личности ребенка с проблемами и его социальной адаптации. Рассматривается взаимосвязь артпедагогики и арттерапии с другими областями знаний и дается психолого-педагогическая характеристика детей, с которыми проводится коррекционно-развивающая работа средствами искусства.

Третий раздел дает представление об использовании артпедагогики в специальном образовании. В нем раскрываются принципы, методы, формы, содержание художественного развития и педагогические подходы к формированию основ художественной культуры у детей с проблемами в развитии, а также роль и функции педагога, осуществляющего художественное развитие детей в специальных дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

В четвертом разделе анализируются основы арттерапии как совокупности психокоррекционных методик в системе специального образования. Предлагается систематизация видов арттерапии и раскрывается их применение в коррекционной работе с детьми с проблемами, а также технология использования терапии искусством в работе психолога в специальных дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

В приложении даны примеры конспектов, игр, упражнений артпедагогического и арттерапевтического направлений коррекционной работы с детьми разного возраста, имеющими те или или иные нарушения, и примерная программа данного курса.

Большая часть представленного в приложении методического практического материала разработана на основе опыта научно-экспериментальной работы, проводимой с детьми с задержкой психического развития, речевыми нарушениями, умственной отсталостью в коррекционно-образовательных учреждениях Москвы: специальном детском саду № 47, дошкольном образовательном учреждении № 1889 Восточного округа, а также в детском саду № 1296 и государственном образовательном учреждении компенсирующего вида «Начальная школа — детский сад» № 1883 Юго-Восточного округа.

5

Искусство помогает детям развиваться и жить. Ежегодно проводимый в Москве фестиваль детского творчества «Надежда», участниками которого являются воспитанники специальных дошкольных и школьных коррекционных образовательных учреждений, подтверждает, что искусство для ребенка с проблемами — это шанс реализоваться в этом мире.

Авторы надеются, что изучение курса «Основы артпедагогики и арттерапии в специальном образовании» поможет будущим специалистам приобщиться к этим направлениям психолого-педагогической работы с детьми с проблемами и использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности.

Авторы учебного пособия выражают признательность за поддержку и ценные советы доктору психологических наук, профессору, действительному члену РАО В. И. Лубовскому, доктору педагогических наук Н. М. Назаровой (МШУ), кандидату искусствоведения В. В. Егорычеву (Институт культурологии), доктору психологических наук, профессору В. Г. Петровой (МШУ), доктору педагогических наук, профессору М. Н. Перовой (МПГУ); доктору педагогических наук, профессору Е. А. Стребелевой (ИКП РАО).

6

РАЗДЕЛ I

ВВЕДЕНИЕ В АРТПЕДАГОГИКУ

И АРТТЕРАПИЮ

ГЛАВА 1

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

ПРИМЕНЕНИЯ РАЗНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА

В ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ

Уже на заре 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, пытаясь 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 вызывали сострадание.

7

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.

«Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была “эвритмия” — способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности — пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. Через нахождение этого верного ритма человек, рассматриваемый как своего рода микрокосмос, мог гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому ритму мирового целого. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с музыкальным инструментом»1

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»2.

8

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.

Основными жанрами греческой вокальной музыки были: френ (гимн скорби), пэан (победный гимн радости), дифирамб (приподнято-лирический, торжественный гимн). 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 (ка́тарсис) 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 общества1.

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

9

тысячелетий, одинаково — порывом души и продуктом ума»1.

Музыкальный лад в китайской музыке называется пентатоникой и базируется на пяти тонах, соответствующих пяти первоэлементам природы (земля, металл, дерево, огонь, вода), которые, в свою очередь, соответствуют пяти органам человека (селезенка, легкие, печень, сердце, почки). 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.

Выдающийся индийский философ и музыкант Хазрат Инайят Хан, раскрывая механизм взаимодействия ритма и Вселенной, отмечает: «Деревья радостно машут ветвями в ритм с ветром; шум моря, бормотание бриза, свист ветра в скалах, среди холмов и гор, вспышка молнии и удар грома, гармония солнца и луны, движения звезд и планет, цветение растений, падение листа, регулярная смена утра и вечера, дня и ночи — все это открывает для видящего музыку природы.

10

<...> Младенец отзывается на музыку до того, как научится говорить; он двигает своими ручками и ножками в такт и выражает радость и боль в разных тонах»1.

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 различаю 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.

«Как бы ни были совершенны струны, они не могут произвести то же впечатление на слушателя, что и голос, который исходит прямо из души, как дыхание, и приносится на поверхность посредством ума и голосовых органов тела»2.

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.

11

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»1.

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, обусловливают 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

12

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 арттерапевтическом 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 внутрипсихических конфликтов и выражения их через искусство, художественную деятельность, пациент сможет самостоятельно регулировать свою психическую деятельность, раскрывая скрытые возможности.

В связи с этим суть арттерапевтического 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 катарсистической 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 арттерапии, в основе которой в то время было изобразительное искусство.

Вторая половина XX в. характеризуется созданием первых профессиональных объединений арттерапевтов (в 1963 г. появились Британская ассоциация арттерапевтов, Американская арттерапевтическая 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 арттерапевтов сделала первые шаги по внедрению арттерапии в государственное здравоохранение. В это же время начинается подготовка специалистов-арттерапевтов в США и Великобритании. А в 1980—1990-е гг. характерным

13

для арттерапевтической 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 арттерапии 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 арттерапии 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,

14

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, регулирующую 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 катарсистической разрядки. При этом большое значение придавалось выбору музыкальных произведений, вызывающих

15

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, подчеркивающем 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 придается изучению воздействия арттерапевтических методик на детей с различными нарушениями, где делается акцент на интеграцию различных видов арттерапии 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. арттерапия 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 арттерапии 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. Pay, 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,

16

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.

17

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 арттерапевтических 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 арттерапии 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

18

эмоциональную сферы), психологическое (выполняющее катарсистическую, 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 арттерапии.

ГЛАВА 2

ВЗГЛЯДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ

ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ

ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

И КОРРЕКЦИИ ИМЕЮЩИХСЯ У НИХ НАРУШЕНИЙ

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 указывают на возможности искусства в коррекции психических процессов у детей, тем самым подтверждая идею «воспитание посредством искусства»1, получившую распространение в начале XX в. Э. Сурно, известный работами в области эстетического воспитания, отмечает, что искусство является важным средством воспитания, влияет на нравственность ребенка, а также формирует его мышление, воображение, эмоции и чувства.

Отечественные специалисты в области художественной педагогики Н. И. Сакулина, Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева, Т. С. Комарова и другие утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Художественная деятельность детей обеспечивает их сенсорное развитие, способность различать цвет, форму, звуки, подводит его к более глубокому

19

восприятию богатства красок, линий и их сочетаний, обеспечивает понимание языка различных видов искусства.

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с проблемами указывал Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра).

Современные исследования в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии.

В процессе занятий музыкой, пением у учащихся с умственной отсталостью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания (С. М. Миловская, И. В. Евтушенко).

Изучение влияния изобразительной деятельности на развитие детей с умственной отсталостью (О. В. Гаврилушкина, И. А. Грошенков, О. В. Боровик), дошкольников с задержкой психического развития (Е. А. Екжанова), детей, страдающих ДЦП (Г. В. Кузнецова), аутичных детей (О. С. Никольская) показало, что занятия рисованием способствуют сенсорному развитию детей, формируют мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствуют дифференциации восприятия, мелких движений руки, а также обеспечивают развитие произвольного внимания, воображения, речи, коммуникации.

Большие возможности изобразительной деятельности для развития познавательной сферы глухого и слабослышащего ребенка, формирования и совершенствования его речи, слухо-зрительного восприятия подтверждают работы М. Ю. Рау, Е. А. Сошиной.

Влияние слушания музыки, музыкально-ритмических занятий школьников с нарушением слуха на развитие речевой функции, слухового восприятия, моторики раскрывается в работах Е. З. Яхниной.

Занятия театрализованной деятельностью детей с задержкой психического развития дают положительную динамику в качественном развитии воображения, формировании его творческого компонента. Они обеспечивают становление знаково-символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также способствуют развитию многих компонентов личности детей данной категории (Е. А. Медведева).

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

20

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.

Социально-педагогическое направление коррекционной работы с детьми с проблемами посредством искусства осуществляется двумя путями:

— путем воспитания способности эстетически воспринимать действительность как непосредственно в жизни, так и через произведения искусства;

— путем деятельности, связанной с искусством (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, театрализованно-игровой).

Искусство, являясь важным фактором художественного развития, оказывает большое психотерапевтическое воздействие, влияние на эмоциональную сферу ребенка, при этом выполняя коммуникативную, регулятивную, катарсистическую 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.

О катарсистическом (очищающем) воздействии искусства известно очень давно. Понятием «катарсис» пользовались древнегреческие философы, подразумевая под этим психологическое очищение, которое испытывает человек после общения с искусством.

Польский эстетик Б. Дземидок видит функцию катарсиса в разрядке чувств, поэтому, по его мнению, он свойствен всем жанрам искусства.

По мнению Ю. А. Огородникова, «эффект катарсиса происходит также из-за того, что в человеке, погруженном в дробность быта и

21

теряющем в нем свою целостность и гармонию, в момент проживания произведения искусства происходит выход из суетных состояний (“вся выше мира и страстей” — А. С. Пушкин), погружение в гармонию, и от этого нарастают внутреннее единство и гармония, человек переживает собой целесообразность мира и свою значимость, встроенность в мир, “очищаясь” от случайности и дробности быта»1. При этом очищение («катарсис») возникает как на уровне физиологических функций, так и на психодуховном уровне человеческого организма.

Психологический механизм катарсиса был раскрыт Л. С. Выготским в работе «Психология искусства»: «Искусство всегда несет в себе нечто, преодолевающее обыкновенное чувство. 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»2.

Отмечая эффект катарсиса в театральном искусстве, К. С. Станиславский указывал на то, что люди, идущие в театр для развлечений, незаметно для себя выходят из него с чувствами и мыслями, обогащенными познанием жизни духа. Театр — могущественная сила душевного воздействия на людей.

Отечественные психологи в эффекте катарсиса усматривают главный итог воздействия искусства на личность, а в потребности катарсиса — одну из основных психологических установок в отношении искусства. Благодаря катарсису зритель, слушатель, читатель от познания чисто внешних связей в художественном произведении поднимается до постижения их смысла, сущности. Собственные переживания воспринимающего как бы перерождаются. Художественная система овладевает его мыслями и чувствами, заставляет сострадать и содействовать, возникает ощущение душевного подъема и просветления.

Психологическая природа катарсиса, по мнению Т. А. Флоренской (1982), определяется состоянием душевной гармонии, появляющейся благодаря нацеленности личности на высшие, общечеловеческие идеалы, расширению границ индивидуального сознания до всеобщего.

Катарсис связан с художественным восприятием, которое представляет собой сложнейшую работу чувств, мыслей, воображения воспринимающего произведение искусства. Далеко не все дети с проблемами подготовлены к осуществлению этой работы. Поэтому получить эффект катарсиса можно при условии обучения ребенка с проблемами восприятию художественного произведения. Процесс же восприятия детей с разными отклонениями в развитии имеет

22

свои особенности, обусловленные природой и характером нарушения.

Так, у детей с нарушением зрения катарсистического эффекта легче добиться через восприятие музыкальных инструментальных и вокальных произведений, а у ребенка с нарушением слуха через общение с изобразительным, танцевальным искусством.

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.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте взгляды отечественных и зарубежных психологов, педагогов и общественных деятелей на использование искусства в лечении и коррекции.

2. Покажите, как использовались различные виды искусства в целительстве в Древней Греции, Китае, Индии.

3. Охарактеризуйте применение искусства в лечебных целях в Европе в начале XX в.

4. Кто из видных ученых, медиков в России использовал искусство в лечении психических больных?

5. Опишите современные европейские, американские и российские музыкотерапевтические школы и назовите их представителей.

6. Охарактеризуйте работы зарубежных и отечественных исследователей, раскрывающие проблему использования искусства в лечении и коррекции детей с проблемами в развитии

7. Раскройте понятие «катарсис» в искусстве.

23

РАЗДЕЛ II

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

ГЛАВА 1

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

Интегративные процессы, происходящие в обществе, искусстве, науке, в том числе в медицине и педагогике, привели к возникновению пограничных отраслей знаний: интегративной медицины, медицинской психологии, педагогической психологии, этнопедагогики, лечебной педагогики, артпедагогики, реабилитационной педагогики и др. По мере роста знаний в области педагогики и психологии, распространения педагогической мысли создаются новые концепции воспитания, разрабатываются стандарты образования, изучаются теоретические основы и технологии воспитания детей, как нормально развивающихся, так и детей с проблемами в развитии, исследуются особенности образовательного процесса в коррекционных образовательных учреждениях разных видов.

Среди многочисленных течений современной педагогики наиболее интересным и плодотворным является воспитание художественной культуры.

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. Определяя место ребенка в культурном пространстве, Н. А. Бердяев указывает на то, что ребенок является главной ценностью и объектом культуры.

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

24

ребенка»1. Указывая на необходимость развития ребенка с проблемами 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»2.

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 специалистов к механизму воздействия искусства на ребенка с проблемами в процессе воспитания и обучения. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентирована на использование в коррекционной работе различных видов искусства как важного средства воспитания гармонической личности ребенка с проблемами, его культурного развития.

В настоящее время в практике специального образования широко используются такие термины, как «арттерапия» и «артпедагогика». В государственных образовательных стандартах по специальному образованию представлен курс «Основы артпедагогики и арттерапии в специальном образовании».

В чем сходство и различие понятий «артпедагогика» и «арттерапия»? 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 (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

25

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.

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 «арттерапия» имеет несколько значений: рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции; как комплекс арттерапевтических 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). Арттерапия 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 арттерапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с разными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты.

26

Многочисленные научные работы, связанные с изучением терапии искусством и показывающие ее эффективность, перспективность в области интегративной медицины, общей, специальной психологии, придают ей статус целого научного направления.

Мы рассматриваем арттерапию применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.); библиотерапию (лечебное воздействие чтением); имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки); вокалотерапию (лечение пением); кинезитерапию (танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику — лечебное воздействие движениями) т. д.

Основными функциями арттерапии являются: катарсистическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

В арттерапии не делается акцент на целенаправленное обучение и, следовательно, овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности (музыкальном, изобразительном, театрализованно-игровом, художественно-речевом), как в артпедагогике.

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

Общие научно-теоретические и организационные задачи артпедагогики и арттерапии:

27

— 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 арттерапевтических 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 арттерапии:

— адаптация имеющихся арттерапевтических методик и использование их в системе психокоррекционной помощи детям с нарушениями развития (слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, имеющими задержку психического развития, умственную отсталость);

28

— выявление особенностей и определение эффективности использования арттерапии в психокоррекционной работе с детьми в специальном образовательном учреждении;

— разработка арттерапевтических 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 арттерапевтических методик.

Артпедагогика и арттерапия 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 арттерапия 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.

ГЛАВА 2

СВЯЗЬ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

С ДРУГИМИ ОТРАСЛЯМИ ЗНАНИЙ

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

Философскую и нравственно-этическую основу артпедагогики и арттерапии 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

29

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 арттерапии является ее связь с искусствознанием, 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 катарсистической функций искусства и разработки этого направления в специальном образовании.

Связь артпедагогики и арттерапии 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 арттерапия 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 арттерапия 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 обусловливает ориентацию артпедагогики и арттерапии 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 арттерапия 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

30

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 арттерапии 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 арттерапия тесным образом связаны с социальной педагогикой целями и задачами. Конечным результатом артпедагогики и арттерапии, 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

31

в неблагоприятной, «искаженной» ситуации развития. Следствием этого является формирование вторичных нарушений развития, в том числе деформация личности (Л. С. Выготский). Таким образом, оздоровливая, 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 арттерапия. 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.

ГЛАВА 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

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.

Согласно представлениям Л. С. Выготского, сложные психические процессы — высшие психические функции — являются продуктом исторического развития и имеют сложное строение. Это особенность не только высших, но и элементарных психических функций человека, которые имеют социальную природу, таких, как тональный слух, фонематический слух и др. Следует подчеркнуть, что усвоение социального опыта, приводящее к возникновению сложных форм психической деятельности, нельзя рассматривать только как процесс овладения готовым содержанием. Развитие психических функций проходит ряд этапов. Все сложные формы психической деятельности (произвольное внимание, логическая память, отвлеченное мышление и другие) имеют опосредованное строение, в котором главная роль принадлежит речи. Слово может замещать предметы и явления в их отсутствие, опосредуя тем самым протекание любого психического процесса и становясь одним из звеньев его

32

структуры. Речь переводит строение и осуществление высших психических функций на новый, более высокий уровень. Центральный момент в формировании высших психических функций — овладение словесными знаками, возникновение символической деятельности. Знак вначале выступает как внешний, вспомогательный стимул. Л. С. Выготский указывал, что каждая психическая функция в своем развитии проходит две стадии: на первой стадии функция существует как форма взаимодействия между людьми, на втором — как внутренний, «интрапсихический» процесс. Процесс формирования высших психических функций растянут на годы. Он зарождается в речевом общении и завершается в полноценной символической деятельности. Через общение человек овладевает ценностями культуры; овладевая знаками, он приобщается к ней.

Таким образом, высшие психические функции рассматриваются современной отечественной психологией как развернутые формы предметной деятельности, возникающие на основе элементарных сенсорных и моторных процессов, которые затем свертываются, «интериоризируются», превращаясь в «умственные действия». В формировании высших психических функций решающая роль принадлежит речи, благодаря которой они становятся осознанными и произвольными.

Наиболее адекватной для объяснения психофизиологических механизмов высших психических функций является концепция П. К. Анохина о функциональных системах.

Функциональная система — это динамическое образование, интегрирующее значительное число анатомических и физиологичеких образований, часто расположенных в различных частях нервной системы, однако объединенных для выполнения одной задачи.

Отечественные психологи (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев) неоднократно подчеркивали, что материальным субстратом высших психических функций являются не отдельные участки или центры коры головного мозга, а функциональные системы совместно работающих корковых зон. Эти функциональные системы формируются в процессе жизнедеятельности ребенка, постепенно приобретая характер сложных, прочных межфункциональных связей. А. Р. Лурия писал, что функциональные системы «не появляются в готовом виде к рождению ребенка, <...> но формируются в процессе общения и предметной деятельности ребенка <...> и являются материальным субстратом психических функций»1. Это положение коренным образом изменило представления о сущности развития человеческой психики. Итак, психические процессы и свойства личности не являются результатом созревания отдельных зон или участков мозга. Они складываются в онтогенезе и зависят от образа жизни ребенка.

33

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

34

в целом. Особенностями 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 обусловливают 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

35

взаимодействий, характера взаимоотношений между первичным дефектом, вторичными нарушениями и сохранными функциями, от влияния микросоциальных условий.

Таким образом, дети с нарушениями развития 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 делаются 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;

36

— 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.

Эпидемиологические исследования показывают, что на современном этапе развития общества наиболее частыми проявлениями нарушенного развития в дошкольном возрасте являются речевые нарушения, в дошкольном и младшем школьном возрасте — задержки психического развития.

Остальные нарушения развития встречаются в детской популяции значительно реже.

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.

При первом уровне наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения в возрасте, когда у детей без речевой патологии речь в основном сформирована (5—6 лет). Словарный запас состоит из звуковых и звукоподражательных комплексов, в большинстве случаев непонятных окружающим и сопровождающихся жестами. Дети с такими особенностями относятся к так называемым «безречевым».

На втором уровне появляются, хотя и искаженные, общеупотребительные слова. Намечается различение некоторых грамматических

37

форм. Вместе с тем произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы.

Третий уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии взрослого и с его помощью. Свободное общение крайне затруднено.

В современных работах выделяют еще и четвертый уровень (Т. Б. Филичева, 1999, 2000), характеризующийся легкими лексико-грамматическими нарушениями, которые затрудняют овладение детьми письменной речью при начале школьного обучения.

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,

38

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, непроизвольность психических функций.

Другие особенности психического развития отмечаются у детей с соматогенной задержкой, вызванной хроническими соматическими

39

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.

Значительный вклад в изучение игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития внесла Е. С. Слепович (1990), которая изучила закономерности становления сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития, выделив при этом ряд особенностей. У всех детей с задержкой психического

40

развития различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности игрового поведения. Для игры дошкольников с задержкой психического развития характерен предметно-действенный способ ее построения. Эти дети затрудняются в осознании воображаемой ситуации и принятии на себя роли.

Существуют и особенности операциональной стороны игровой деятельности; это, в первую очередь, недостаточность внешних действий замещения. В области предметного мира замещение носит узкий, конкретный, недостаточно произвольный характер. Та же тенденция отмечается при овладении ролью. Роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно.

Эмоционально-волевые нарушения сочетаются у детей с органической задержкой психического развития с недостаточной сформированностыо 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.

41

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 временны́е 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.

42

Их память характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Умственно отсталые дети обычно пользуются непроизвольным 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;

43

— 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

44

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.

Двигательные нарушения при ДЦП выражаются в поражении верхних и нижних конечностей (нарушение мышечного тонуса, патологические рефлексы, наличие насильственных движений, несформированность актов равновесия и координации, недостатки мелкой моторики). Тяжесть двигательных нарушений различна: некоторые дети не удерживают вертикального положения сидя и стоя, могут передвигаться только в коляске; у большинства детей дефектная походка, а многие используют ортопедические приспособления — костыли, трости и т. д.; и только немногие дети способны к передвижению без вспомогательных средств на значительные расстояния. Больные дети, у которых поражены правые конечности, вынуждены пользоваться левой рукой как ведущей, что затрудняет овладение навыками самообслуживания и графическими навыками. Тонкие движения пальцев неразвиты практически у всех детей.

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

45

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, временны́х, пространственных представлений, представлений о схеме тела, подготовка руки к письму, развитие графических навыков и изодеятельности.

В работах Г. В. Кузнецовой (1990, 2000) показано, что у детей, двигательные нарушения которых вызваны ДЦП, изобразительная деятельность не формируется без специального обучения. Это затрудняет школьное обучение детей, ведет к ограничению эмоционального

46

опыта. 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. Этих 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

47

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 Х-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

48

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.

49

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, отмечаются 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.

50

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, чем 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, обусловливая 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:

51

— 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 обусловливает 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.

52

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 ярки, 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.

53

Вопросы для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте сходство и различие понятий артпедагогика и арттерапия. Определите их место в специальном образовании.

2. Раскройте основные функции артпедагогики и арттерапии в специальном образовании.

3. Покажите общие и частные цели и задачи артпедагогики и арттерапии.

4. Представьте связи артпедагогики и арттерапии с другими областями знаний.

5. Дайте характеристику детям с различными нарушениями развития.

6. Охарактеризуйте особенности формирования личности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

7. Охарактеризуйте особенности формирования личности у детей с сенсорными нарушениями.

8. Покажите роль искусства в формировании познавательной, эмоционально-волевой и моторной сфер у детей с проблемами в развитии.

54

РАЗДЕЛ III

АРТПЕДАГОГИКА

В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1

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, а также на 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 работы и направлены на создание необходимых условий для реализации программы коррекционной работы в соответствии с особенностями и спецификой нарушений в развитии.

55

2. Принцип целостности и непрерывности педагогического процесса.

Он 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.

Принцип 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 предполагает также 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.

Принцип ориентирует на соответствие характера и содержания воспитания социальным потребностям и интересам государства, гуманистическим, социокультурным, национальным нормам и традициям.

5. Принцип социально-личностного развития.

Этот принцип связан с необходимостью приобщения ребенка к интеллектуальным, духовным и материальным ценностям общества и усвоения тех правил и норм поведения, которые приняты в социуме. При этом важным является развитие мотивационной сферы личности, способности осознавать свое «Я», свою самоценность во взаимоотношениях с окружающим миром, с людьми; способность, адекватно оценивать свои поступки и поведение окружающих и оказывать посильное противодействие негативному внешнему влиянию.

6. Принцип единства воспитательного воздействия семьи, образовательных учреждений, коллектива, общественных организаций.

Ребенок не может развиваться вне социальной среды. Его развитие во многом определяется его взаимоотношениями с родителями, с педагогами, со 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

56

работы со всеми категориями детей с нарушениями с целью личностного развития обучаемых и создания необходимых условий для их социализации в обществе. Эта работа базируется на понимании родителями, педагогами, социальными работниками, сотрудниками общественных организаций необходимости и важности формирования гармонической личности всеми возможными средствами (в том числе с помощью искусства, разнообразных видов художественной деятельности детей), а также активном участии в этой работе в различных формах (совместные экскурсии, посещение музеев, театров, художественных выставок, проведение тематических собраний, семинаров, присутствие родителей на занятиях, детских праздниках, школьных вечерах, посещение социальными работниками семей и др.).

Принципы специальной коррекционно-педагогической

деятельности

1. Принцип педагогического оптимизма.

Он 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 детей, имеющихся у них отклонений в развитии и 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 и 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.

57

4. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения и воспитания.

Данный принцип предполагает построение образовательного процесса на основе максимального использования сохранных анализаторов, функций и систем организма, «в соответствии со спецификой природы недостатка развития», т. е. образование и развитие ребенка с ограниченными возможностями в условиях артпедагогики должно строиться в соответствии с их специфическими природными возможностями и на их основе. Коррекционно-компенсирующая направленность образования средствами артпедагогики обеспечивается специальными технологиями, использующимися 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). Разрабатывается система коррекционно-педагогической и психологической работы средствами искусства, в русле которой воспитанник с ограниченными возможностями 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) и сформирован на базе психологических и психолого-педагогических положений Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, 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, в 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).

Данный принцип предполагает сочетание педагогического руководства деятельностью с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; вариативность деятельности, соответствие ее

58

содержания изменяющимся потребностям, интересам и возможностям личности; стимулирование активности личности, ее участия в социально полезной и значимой деятельности.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода в условиях коллективного обучения.

Этот принцип 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, т. е. избирательно осуществлять коррекционно-образовательную деятельность, согласно природе индивидуального недостатка развития. Дифференцированный подход учитывает вариативные типологические особенности в рамках одной категории нарушений. Он позволяет в пределах общего содержания обучения организовать его в соответствии с возможностями и особенностями детей в каждый отдельный период обучения; программный материал имеет разные уровни трудности.

8. Принцип учета возрастных особенностей ребенка.

При формулировке целей и задач коррекционно-педагогического процесса следует исходить из трех основных параметров психологического возраста, выделенных Д. Б. Элькониным:

— «социальная ситуация развития», т. е. совокупность законов, которыми определяются изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе;

— уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе развития;

— уровень развития ведущей деятельности.

9. Принцип необходимости специального педагогического руководства.

Организация коррекционно-педагогического процесса требует определенных знаний в области коррекционной педагогики, поэтому 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.

В коррекционной педагогике необходим системный подход в применении средств, методов, приемов художественного воздействия на ребенка, учитывающих его индивидуально-психологические особенности, особенности нарушения в развитии, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность педагога к его проведению.

59

Принципы художественно-эстетического развития

1. Принцип всеобщности и обязательности художественно-эстетического развития.

Данный принцип означает, что художественно-эстетическое развитие является обязательным для всех детей без исключения, 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 и подготовки ее к духовной жизни и труду.

2. Принцип научного подхода к художественно-эстетическому развитию детей с проблемами.

Он 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 окружающую действительность в специфических художественных образах, организации художественно-коррекционной и художественно-компенсирующей деятельности детей, дающий возможность для творческого самовыражения ребенка в соответствии с его возможностями и особенностями нарушений развития.

4. Принцип культуросообразности.

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 средствами разных видов искусства.

Основан на гармоническом сочетании всех видов и форм организации художественной деятельности, направленной на обогащение нравственно-эстетического облика обучаемого, воспитание у него эстетического отношения к искусству и к окружающему, 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

60

развития детей и, одновременно, коррекцию и компенсацию имеющихся отклонений в их развитии средствами разных видов искусства.

ГЛАВА 2

МЕТОДЫ АРТПЕДАГОГИКИ

Под методами в дидактике понимается «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащегося, направленных на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала» (Ю. К. Бабанский)1.

Действия же, из которых складывается метод, включают в себя определенные операции, повторяющиеся в разных системах действий. Эти операции обозначаются термином «приемы». Приемы обучения — часть метода, средства, с помощью которых данный метод реализуется, работает.

Как известно, универсального метода не существует. Все методы используются в определенном сочетании, композиции, которая в данной конкретной педагогической ситуации может дать наибольший эффект и которая определяется педагогом с учетом целого ряда факторов, в том числе: целей и задач воспитания, возраста детей, их индивидуальных особенностей, уровня подготовки, содержания и специфики учебного предмета, мастерства педагога и др.

Методы подразделяются на методы воспитания и методы обучения. В артпедагогике они направлены на:

— формирование у ребенка с проблемами в развитии 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, своих творческих замыслов;

— обеспечение и удовлетворение особых потребностей в воспитании и обучении лиц с отклонениями средствами разных видов искусства;

— организацию коррекционно-компенсирующей, коррекционно-развивающей работы с детьми, основанной на их посильном участии в разнообразных видах и формах художественно-творческой деятельности (художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, декоративно-прикладной, театрализованной).

61

Выбор методов и приемов воспитания и обучения в артпедагогике определяется:

— возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями детей;

— их интересами и склонностями;

— уровнем подготовки;

— особенностями и степенью отклонений в их развитии;

— целями и задачами художественного развития детей;

— спецификой воздействия каждого из видов искусства;

— формами организации художественной деятельности;

— объемом и качеством художественной информации;

— мастерством педагога, уровнем владения специальными педагогическими технологиями и технологиями художественного развития.

Методы артпедагогики основаны на общепринятых подходах к их классификации в дидактике, в художественной педагогике и специальной педагогике, учитывающей необходимость подбора для каждой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями такой композиции методов и приемов, которые бы дали 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), с другой — отвечать особым образовательным потребностям учащихся и специфике коррекционно-педагогической работы.

Это в значительной степени осложняет работу педагога, который должен мастерски владеть технологией художественно-коррекционного развития, и требует от него достаточно высокой квалификации, хорошего знания основ артпедагогики и специальной педагогики (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 в основном определяются степенью выраженности нарушения развития (Н. М. Назарова).

Характеризуя методы воспитания и методы обучения в артпедагогике, следует не столько разделять эти понятия, сколько объединять,

62

поэтому 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). Следовательно, специальная образовательная технология в артпедагогике обозначает систему педагогических действий, совершаемых в определенной последовательности и направленных на решение задач художественного развития и на реализацию спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию нарушения и социальную адаптацию субъекта средствами искусства.

Вместе с тем, следует более детально рассмотреть основные группы методов обучения и воспитания, используемые в артпедагогике, заранее подчеркнув, что это достаточно сложная задача, поскольку в специальной педагогике для каждой категории лиц с нарушениями в развитии характерны свои, особые методы и приемы, скорее даже различные их композиционные варианты, подобранные в соответствии с этиологией и спецификой нарушения развития. Важной является 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

Характеризуя методы обучения в артпедагогике, мы опираемся на классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским, который выделяет три основные группы методов:

— методы организации учебно-воспитательной деятельности;

— методы стимулирования учебно-познавательной деятельности;

— методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Выделение этих групп условно, границы их подвижны. Один и тот же метод может на разных этапах обучения и в разных 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.

63

В первой группе применяются:

— словесные методы (рассказ, лекция, беседа о произведениях искусства, об истории их создания, об их творцах и др.);

— наглядные (исполнение художественных произведений, показ иллюстраций, рисунков, фотографий, предметов декоративно-прикладного искусства, скульптуры, музыкальных инструментов, различных атрибутов и т. д.);

— практические (упражнения в выполнении тех или иных способов действий, применяемых в разных видах художественной деятельности). Эти методы направлены на передачу педагогом учебной информации и на ее активное 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, вызывая интерес к тем событиям или героям, которым посвящено, например, литературное или музыкальное произведение.

Среди словесных методов используются методы сообщения новых знаний об искусстве, о его специфических особенностях — объяснение, рассказ, лекция (в младшем и среднем школьном возрасте используются элементы лекционного изложения), а также методы закрепления знаний и выработки новых умений и навыков — беседа, работа с книгой (с учебником), экскурсия, игровой метод, упражнения и др.

Рассказ, объяснение помогают педагогу донести до учащихся новый материал и чаще всего тесно связаны между собой. К тому же рассказ, беседа должны по возможности сочетаться с наглядностью — показом иллюстраций, звучанием музыкальных фрагментов, показом слайдов, видеофильмов и т. д. Это значительно повышает эффективность усвоения материала, делает его более понятным, доступным, зримым.

С помощью словесных методов ребенок осваивает художественные термины, которые постепенно входят в его активный словарь. Он начинает ими пользоваться при общении со взрослыми и сверстниками, выражая свое отношение к определенным жанрам в музыке, литературе, живописи или к конкретному художественному произведению.

С помощью слова педагог закладывает у учащихся основы художественных знаний, художественной культуры. Поэтому речь педагога всегда должна быть хорошо продуманной, выразительной (эмоционально окрашенной, интонационно разнообразной), убедительной.

Рассказывая о произведениях искусства, он должен увлечь ребенка, показав наиболее яркие, выразительные средства произведения,

64

отображающие чувства, настроения людей, звуки, краски окружающей природы и т. д.

Словесные методы могут широко применяться в работе почти со всеми категориями детей с нарушениями в развитии. Так, например, пояснения, уточнения, указания, разъяснения помогают ребенку со зрительной недостаточностью лучше понять, содержание и выразительные особенности художественного произведения (музыкального, литературного и др.).

Словесные методы используются, например, в работе с детьми с нарушением зрения, так как они дают им информацию об окружающем мире, словесно описывая невербальные эмоциональные отношения.

При обучении детей с нарушением слуха работа строится с опорой на остаточный слух. При этом наибольший эффект достигается, когда словесные методы используются в композиции с другими — наглядными, а также с методами, основанными на использовании тактильно-вибрационных и кинестетических ощущений, связанных с восприятием речи говорящего и собственной речи. Развитие восприятия музыки у таких детей осуществляется на полисенсорной основе: при слушании музыки используется зрительное восприятие игры педагога на инструменте, наблюдение за движением его рук, мимикой. Затем происходит восприятие на слух отдельных элементов музыки, которые могут моделироваться различными движениями, например, быстрая музыка моделируется быстрыми движениями кистей рук, медленная — плавными покачиваниями рук перед собой или над головой (Е. З. Яхнина).

В работе с детьми с нарушением слуха педагог активно пользуется словесными и наглядными методами в сочетании с практическими (двигательными): сначала идет рассказ о музыкальном произведении, затем дети наблюдают за тем, как педагог его исполняет на музыкальном инструменте (при этом они могут ощутить ритм музыки через тактильно-вибрационные ощущения, положив, например, руки на крышку звучащего рояля), а после этого — двигаются под музыку.

Известно, что у детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью наблюдается замедленность темпа восприятия (И. В. Евтушенко, С. М. Миловская, Е. А. Медведева), в связи с чем дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки, не могут дать вербальную оценку музыкальному произведению. Поэтому организация восприятия музыки с такими детьми требует использования коррекционно-направленных приемов, подготавливающих их к данному процессу. Это может быть рассказ педагога, беседа о музыке, небольшие подсказки в виде вопросов, словесные методы в сочетании с наглядными (показом иллюстраций, картинок, графических моделей, цветных таблиц и др.). Иногда эффективным может быть предложение педагога в процессе

65

слушания произведения вместе с ним тихо напевать мелодию или отмечать рукой сильную долю такта (акцент).

Упражнения являются основным методом закрепления полученных знаний и выработки определенных умений и навыков, связанных с различными видами художественной деятельности — изобразительной, декоративно-прикладной, музыкальной, художественно-речевой, театрализованной. Они очень разнообразны и могут решать самые разные задачи. Так, существуют упражнения для развития слуха и голоса, используемые при обучении детей пению.

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

Обучение детей с нарушением зрения в изобразительной деятельности требует применения специальных коррекционных упражнений по развитию зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики.

В художественном обучении детей с нарушением речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью огромную роль играют ритмические упражнения, благодаря которым формируются двигательный самоконтроль и произвольность внимания. Это достигается в таких музыкально-ритмических композициях, как, например, «Игра с водой», «Собираем камешки», «Игра с мячом» и др., где не только совершенствуется координация движений, но и развивается воображение, закладываются основы для творческих проявлений детей.

Существует система упражнений для развития сценических способностей детей (так называемые сценические этюды). Так, формирование пластической выразительности обеспечивается применением упражнений типа игр с воображаемыми предметами — «игра с мячом», «игра с зонтиком», «игра с воздушным шариком» и т. д. При этом важно зафиксировать, особенно у детей с нарушением зрения, мышечные ощущения, помогая раскрытию образа невербальным способом. С помощью упражнений, в условиях игровых ситуаций, дети учатся интонационно передавать образы различных персонажей, например, из стихотворения К. И. Чуковского «Телефон», из русских народных сказок «Три медведя», «Волк и семеро козлят» и др. (Е. А. Медведева).

У детей с ДЦП ритмические упражнения под музыку очень важны для стабилизации нормального положения головы, развития умения расслаблять мышцы и подавлять патологические синергии

66

и синкинезии и др. Они создают положительный эмоциональный настрой.

Полезны для детей названных категорий и упражнения по воспроизведению несложных ритмических рисунков на музыкальных инструментах. Это может быть воспроизведение ритмического рисунка простых знакомых детям песен, попевок или простейших звукоподражаний, ритмически организованных, например, имитация крика кукушки («ку-ку, ку-ку»), пения петушка («ку-ка-ре-ку»), стука дождевых капель по крыше дома, пропевание своего имени с одновременной игрой на инструменте («На-та-ша, Са-ша, Ка-тень-ка») и др.

Отбор упражнений и их использование в работе с детьми осуществляется в соответствии с задачами обучения и с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, с учетом коррекционно-направленного воздействия каждого из них. Особенностью этого метода является наличие как самостоятельных действий ребенка с проблемами в развитии, так и совместных действий с педагогом, оказывающим ему необходимую помощь.

Наглядные методы, так же, как и словесные, могут широко использоваться в обучении детей с проблемами, поскольку дают непосредственное представление о предметах искусства. Непосредственное зрительное, слуховое или тактильное восприятие могут дать ребенку гораздо больше, чем подробнейший рассказ о них.

Наглядный материал должен быть доступным, убедительным, понятным для воспринимающего. Применение наглядности расширяет возможности познания. При этом качество его значительно улучшается, если в восприятии участвует максимальное количество органов чувств.

Наглядный метод предполагает воздействие на все органы чувств — слух, зрение, тактильные ощущения. Так, в обучении музыке широко используется наглядно-слуховой метод, основанный на исполнении (педагогом на музыкальном инструменте или с помощью технических средств) произведения в целом или отдельных его фрагментов для лучшего восприятия и запоминания детьми, а также с целью акцентирования внимания на некоторых выразительных особенностях произведения (например, изменениях темпа, ритма, смены частей и т. д.). Этот метод с успехом применяется и в художественно-речевой деятельности, когда педагог выразительно, эмоционально читает стихи или прозу, стремясь речевыми интонациями, мимикой передать особенности художественного произведения.

В художественном обучении детей эффективно и широкое использование разнообразной зрительной наглядности: дидактических пособий, карточек, рисунков, фотографий композиторов, художников, писателей, книжных иллюстраций, репродукций с картин художников, музыкальных инструментов, игрушек, театральных кукол, других атрибутов (например, лент, мячей, флажков в

67

движениях под музыку; элементов народного костюма на уроках рисования; элементов театральных костюмов на уроках литературы или на занятиях по художественному рассказыванию т. д.).

Например, слушая мелодии с разным ритмическим рисунком, дети с нарушением зрения воспроизводят ритм хлопками, опираясь на графическое изображение длительностей. А в работе с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития следует, помимо методов, активизирующих их познавательную деятельность, использовать, например, показ ярких художественных произведений, иного дидактического материала в поэтапной динамике.

В процессе художественного обучения детей с проблемами в развитии полезно сочетать наглядные методы с активной исследовательской деятельностью при восприятии художественных произведений (словесное сравнение, сопоставление, анализ).

В качестве наглядности в музыкальном воспитании очень эффективно использование широко известного в практике дидактического пособия «музыкальная лесенка». Ориентируясь на высоту ступеней лесенки, ребенок учится соотносить звуки по высоте. С помощью таких наглядно-предметных моделей дети гораздо быстрее осваивают такие понятия, как «метроритм», «длительность», «высота звуков», «направление движения мелодии» и др.

Однако, как уже упоминалось ранее, все методы, в том числе и наглядные, используются в сочетании с другими. Так, например, у дошкольников и младших школьников с нарушением слуха при восприятии музыки могут использоваться наглядно-слуховой, наглядно-зрительный методы в сочетании с практическим: вслушивание в мелодию звучащей песни может сопровождаться произнесением ее текста, несложными ритмическими движениями рук, пальцев, а также опорой на картинку по сюжету песни. В результате применения такого сочетания методов дети обучаются модуляции голоса, передаче динамических оттенков, слитности речи в пении и т. д.

Использование наглядных материалов должно подкрепляться речевым воздействием. Слово педагога, поясняющее те или иные особенности искусства, художественных проявлений в сочетании с наглядностью в большей степени способствует пониманию, осознанию смысла предлагаемой информации, адекватному ее восприятию.

Так, в работе с аутичными детьми используются специальные таблички с определенными изображениями объектов или их символов. Знакомя детей со сказкой, педагог (в процессе ее рассказывания) одновременно показывает таблички с соответствующими изображениями (например, «заяц», «лиса», «петух» из русской народной сказки «Заяц и лиса») и написанными на них словами, обозначающими тот или иной персонаж или предмет. Весь сюжет сказки как бы воспроизводится на табличках-картинках, с помощью которых

68

составляются слова и предложения. Таким образом, сказка с картинками, иллюстрациями, словом педагога и картинками-фразами воспринимается ребенком, а затем может воспроизводиться самими детьми (О. С. Никольская).

При использовании наглядности в работе с детьми с нарушением зрения следует учитывать, что восприятие рисунков, картин у таких детей вызывает значительное затруднение. Например, младшие школьники недостаточно точно различают форму изображенных предметов, их пропорции, мелкие детали. В таких случаях необходимо использование дополнительных приборов: специально подобранные очки, «тифлотранспарант» (оптический прибор индивидуального пользования, дающий возможность рассматривать изображение с большого расстояния) и др. Кроме того, методика работы с такими детьми предусматривает поэтапное восприятие изображений: предлагается сначала графическое, черно-белое, а затем цветное, которое несет гораздо больше информации.

Вместе с тем не следует злоупотреблять применением наглядных методов, так как чрезмерное их применение (за исключением тех категорий нарушений, где без них нельзя обойтись) может привести к сдерживанию развития воображения, а также развития речи, умения связно излагать свои мысли.

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

Практические методы обучения эффективны в случае освоения детьми способов художественных действий, например навыков пения, движения под музыку, приемов игры на музыкальных инструментах, технических приемов рисования, лепки, аппликации, выражения различных эмоциональных состояний в сценических этюдах и т. д.

У детей с проблемами в развитии обучение проходит более эффективно при умелом сочетании разнообразных методов. Например, при обучении художественно-речевой деятельности детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью возможна композиция таких методов, как словесные, наглядные, практические. Так, детям может быть предложена беседа по сюжету знакомой сказки, рассматривание иллюстраций с разными эпизодами из нее, а затем инсценирование сюжета сказки с помощью собственных образных движений или с помощью выкладывания силуэтных изображений персонажей сказки на фланелеграфе. При

69

этом большую роль может играть образец педагога — интонационно-выразительная речь, показ характерных движений персонажей сказки, их мимики и пантомимики.

У слабослышащих детей в процессе вокальной работы и овладении детьми практическими вокальными навыками активизируется остаточный слух. При нарушении зрения большой эффект может быть достигнут применением словесных методов в сочетании с совместными со взрослым практическими действиями ребенка, основанными на тактильных, кинестетических ощущениях.

Использование словесных, наглядных, практических методов может носить репродуктивный и проблемно-поисковый характер.

Репродуктивные методы позволяют учащимся достаточно быстро и хорошо запомнить учебную информацию и сформировать у них представление о художественной культуре, о видах и жанрах искусства, о специфике каждого вида искусства, а также сформировать необходимые навыки художественной деятельности — навыки рисования, лепки, аппликации, художественного конструирования; навыки восприятия музыки, пения, движений под музыку, игры на музыкальных инструментах; навыки чтения стихов, пересказа художественных произведений; драматизации, сценического мастерства. Эти методы основаны на показе, подражании образцу педагога.

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

Использование репродуктивных методов особенно эффективно при организации художественных занятий детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью. Они широко используются в изобразительной деятельности, музыкальной, театрализованной. Эти методы эффективны, когда учебный материал носит в основном информативный характер и не требует от учащихся самостоятельных поисковых действий. Вместе с тем они не позволяют активно развивать мышление ребенка, не нацеливают на поисковые действия, формализуя процесс обучения. Чрезмерное использование репродуктивных методов ведет к зубрежке, т. е. формальному заучиванию материала, что недопустимо в случае общения с искусством.

Здесь важно оптимальное сочетание методов самостоятельной работы учащихся с работой под руководством педагога. Самостоятельная работа формирует необходимые умения и навыки, развивает волевые качества, уверенность в своих действиях.

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

70

гибкости мышления, творческого воображения, что, несомненно, имеет большое значение при восприятии искусства и при включении учащихся в активную художественную деятельность.

Проблемно-поисковые методы помогают развивать художественно-творческие способности детей, реализовывать их потребности, связанные с различными видами художественной деятельности, позволяют направить детей на поиск тех средств художественной выразительности, которые наиболее соответствуют поставленной задаче и позволяют создать яркие образы в рисунке, лепке, в 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 и того же художника (например, картин И. Левитана «Золотая осень» и «Березовая роща») или в ситуации сопоставления 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 детьми-«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, так как требует самостоятельного анализа, логического мышления.

Наряду с положительными сторонами проблемные методы имеют и слабые стороны. Так, они малоэффективны при усвоении нового материала, при формировании у учащихся практических умений и навыков. Поэтому наиболее целесообразным является органичное сочетание репродуктивных методов с проблемно-поисковыми.

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

Один и тот же метод, например беседа о музыке или о картине художника, может использоваться как словесный метод, как репродуктивный

71

(в случае, если от учащегося требуется лишь воспроизведение воспринятого материала) и как проблемный, если педагог ставит перед учащимся задачу поискового характера (например, на основе полученной информации сделать самостоятельный вывод о тех средствах выразительности, которые использовались художником, композитором при создании художественного произведения).

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

Игра является методом стимулирования художественной деятельности и может служить прекрасным средством активизации процессов непроизвольного запоминания у детей, повышения их интереса к окружающему, к разнообразной художественной деятельности. Этот метод используется в различных видах художественной деятельности детей с такими нарушениями в развитии, как нарушение слуха, зрения, задержка психического развития, умственная отсталость. 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 у детей гораздо быстрее формируются представления о свойствах музыкального звука, о цветовой гамме, о 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 проблемами в развитии необходимое количество повторений определенных действий, операций на различном художественной материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к выполняемым заданиям. Известно, например, что у детей с нарушением слуха имеются трудности в освоении пространственных отношений. Используя дидактические игры, например в изобразительной деятельности («Близко – далеко», «Высоко – низко» и др.), можно формировать у таких детей пространственные представления.

У детей с умственной отсталостью в качестве подготовительного этапа в обучении изобразительной деятельности (например, в декоративном рисовании) полезно проводить игры-упражнения на группировку предметов по цвету, на выбор по образцу и др.

В специальную группу методов обучения можно выделить применение технических средств обучения, среди которых — магнитофонные устройства, видеоаппаратура, киноаппаратура, музыкальные центры, электропроигрыватель, диапроектор, диапозитивы, диафильмы, радио- и телепередачи, компьютерные программы.

72

Эти 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.

Кроме того, существуют специальные технические средства, без которых невозможно обучение детей с такими категориями нарушений, как, например, дети с нарушением зрения, с нарушением 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. А в обучении детей с нарушением зрения используются специальные приборы — «тифлотранспаранты».

Методы воспитания

К методам воспитательного воздействия принято относить методы словесного разъяснения и воздействия на чувства учащихся (убеждение, упражнение, пример), а также методы организации деятельности учащихся (приучения, упражнения) (Т. А. Ильина, 1984).

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

73

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, его 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 организации детской художественной деятельности 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 способствует, с одной стороны, возникновению устойчивого интереса к художественным действиям, к эстетическим поступкам, с другой, — формируют прочные навыки этой деятельности, т. е. постоянное стремление и желание совершать эстетические действия, нести прекрасное в свой быт, общаться со взрослыми и со сверстниками на темы об искусстве и т. д.

Занимаясь художественно-эстетической деятельностью, дети приобретают определенный опыт, умения, которые затем применяют в своей жизни, в 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. на 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.

Очень важно стимулировать положительную мотивацию художественной деятельности, которая может быть обеспечена такими методами и приемами, как:

— показ готового образца (например, в изобразительной деятельности показ готового продукта деятельности — рисунка, аппликации, лепки; в художественно-речевой — образца сказки, стихотворения; в музыкальной — исполнение песни, пляски и др.);

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

— использование занимательных упражнений;

— применение игровых ситуаций;

74

— создание «ситуаций успеха», вызывающих эмоционально-положительные переживания;

— использование специального оборудования и нетрадиционных материалов для занятий художественной деятельностью (например, мольбертов, тканей и различных природных материалов в изобразительной деятельности, музыкальных инструментов, музыкальных игрушек и дидактических пособий в музыкальной деятельности; элементов театральных костюмов, комплектов кукол в театрализованно-игровой деятельности и т. д.);

— наблюдение культурно-досуговых мероприятий и участие в них;

— обогащение детей новыми впечатлениями.

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 ее исполнить так же выразительно.

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

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

Под ситуацией успеха понимается субъективное чувствование, состояние удовлетворенности итогом физического и психического напряжения исполнителя.

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

В художественной деятельности ситуация успеха достигается в результате определенных художественно-эстетических действий, связанных с выполнением тех или иных видов художественного творчества. Это может быть рисунок, поделка из бумаги, глины, дерева; исполнение любимой песни или слушание музыкального произведения,

75

а также чтение стихов и т. д. При этом от педагога во многом зависит, получит ли ребенок удовлетворение от своей деятельности или нет. Задание, которое он дает ребенку, должно быть не только интересным, увлекательным, но и посильным. Он должен видеть положительный результат своей деятельности. Ощущение успеха рождается, когда ребенок с помощью педагога или самостоятельно преодолевает робость, неуверенность, страх, затруднение, прикладывая к этому усилия. Только в этом случае можно говорить о факторе развития. Взрослый помогает ребенку преодолеть страх перед новой деятельностью, новым заданием, порожденный неуверенностью в себе. Помощь педагога в этом случае направлена на то, чтобы ребенок поверил в себя, в собственные силы, способности. Необходимо поддерживать в нем оптимизм, веру в то, что он справится с выполнением задания.

Создание ситуации успеха обеспечивается открытой и скрытой помощью взрослого. Например, открытая помощь может выражаться в применении словесной инструкции, в показе способов передачи образа, в поддержке, ободрении: «Давай попробуем сделать это вместе» или «Не получится — ничего страшного, можно попробовать еще раз».

Скрытая помощь может быть в виде незаметных подсказок в контексте слова, обращенного к ребенку. Например: «Именно ты можешь передать образ лисы» или «Всем понравится, если именно ты исполнишь эту песню».

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 проблемами в развитии. В качестве такого оборудования может быть: разнообразный художественно-демонстративный материал (репродукции картин художников, предметы народных художественных промыслов, театральные костюмы, элементы декораций, музыкальные инструменты и др.). Общение с предметами искусства происходит под руководством взрослого, который умело его организует, акцентируя внимание детей на тех особенностях художественного творчества, которые 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 детьми культурно-досуговых мероприятий — это источник новых впечатлений, эмоциональных переживаний, которые

76

стимулируют у детей 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 действительностью, посещение театров, музеев, художественных выставок, просмотр кинофильмов, видеофильмов, телепередач и т. д.

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, от индивидуальных особенностей ребенка, от 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 быть: 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 этой деятельности. Педагог побуждает ребенка к индивидуальным проявлениям в художественной деятельности, убеждая его в том, что его деятельность принесет пользу и ему самому и окружающим.

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

Наказание должно быть справедливым, соразмерным тому неблаговидному поступку, который совершил учащийся, направленным на осознание им своей вины. По существу оно приближается к методу убеждения. Наказание требует от педагога такта и хорошего знания индивидуальных и психологических особенностей детей. Оно зависит от возраста детей. 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. Особенно это важно для подростка. Поэтому педагог использует метод оценки. Оценка может быть выражена

77

в виде балльной отметки, а может быть в виде вербальных суждений. Она стимулирует художественную деятельность, помогает формированию 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 его сверстников (в глазах коллектива). Для детей с отклонениями в развитии это обстоятельство играет немаловажную роль, вселяя в них уверенность в собственные силы.

Применение методов обучения и воспитания в специальной педагогике осуществляется с учетом специфики каждой категории детей с отклонениями в развитии и обеспечения их особых потребностей. При этом задачи художественного воспитания 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. 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 практически действенных методов, т. е. таких, как приучение, упражнение, игра, воспитывающие ситуации. Как правило, эти методы применяются в сочетании с информационными методами — беседой, консультированием, использованием примеров из художественной литературы, кино, изобразительного искусства, музыкального искусства и т. д. Сообщаемая информация должна опираться на комментарий самого педагога, на примеры из жизни детей или взрослого. При этом следует помнить о том, что поведение педагога, его речь, поступки, его 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 к

78

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 проблемами в развитии 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 на 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 собственные силы.

Художественно-эстетическое воздействие осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача воспитаннику личностного отношения педагога к культурным ценностям, ко всему, что его окружает. От того, насколько ему удастся передать свое отношение, свои внутренние переживания, связанные с восприятием искусства, зависит и поведение ребенка, формирование у него художественно-эстетических чувств, эмоций, оценок.

При выборе методов в работе с детьми с различными отклонениями в развитии следует опираться на сохранные возможности детей, а также на 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 являются действенными.

Подбирая соответствующие методы и приемы, педагог должен ориентироваться не только на всю группу детей, но учитывать также индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка, его состояние, уровень подготовки, интересы, художественные наклонности.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Назовите основные группы методов, применяемых в артпедагогике, и охарактеризуйте их особенности.

2. Раскройте специфику применения методов обучения в артпедагогике.

79

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.

ГЛАВА 3

СОДЕРЖАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ

ОСНОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ

С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Широкому распространению идеи художественно-педагогического движения в настоящее время содействует то, что она соответствует требованиям современной педагогики, основывающейся на изучении природы ребенка и процессов формирования его личности, мировоззрения в культурно-историческом развитии.

Гуманистически ориентированный подход к художественно-творческому развитию детей (в том числе с проблемами в развитии) заключается в постановке и реализации принципиально новых задач художественной педагогики, среди которых ведущей является формирование у детей и подростков художественной культуры как неотъемлемой части общей духовной культуры.

Эстетическая и художественная культура — важнейшие составляющие духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям. Без развитой способности к эстетическому чувствованию, переживанию человечество вряд ли смогло реализовать себя в столь разнообразном богатом и прекрасном мире «второй природы», т. е. культуры (А. А. Радугин, 1998).

Эстетическая, художественная культура личности означает единство эстетических чувств, убеждений, навыков, деятельности и норм поведения. Становление и развитие художественно-эстетической культуры — процесс поэтапный, протекающий под воздействием различных факторов (демографических, социальных, социально-психологических и др.). Формирование художественно-эстетической культуры определяется средой общения, условиями деятельности, их эстетическими параметрами и может протекать как стихийно, так и целенаправленно.

80

Известно, что доминантой эстетической культуры личности является художественная культура, уровень которой зависит от художественной образованности (знаний, умений в художественной деятельности), широты интересов в сфере искусства, способности к оценке художественных произведений.

Выделяя художественную культуру как особую сферу культуры и определяя ее функции в жизненном пространстве человека, М. С. Каган отмечает, что искусство выступает как центральная подсистема культуры.

Художественно-эстетической культуре присущи различные функции, среди которых: информационно-познавательная (реализуемая в знаниях и умениях личности в художественно-эстетической деятельности); ценностно-ориентационная (направленная на формирование убеждений, взглядов, оценок, вкуса); деятелъностно-волевая (реализуемая в способностях, социально-творческой направленности деятельности); коммуникативно-регулятивная (выражающаяся в эмоциональной и нормативной саморегуляции поведения и деятельности личности).

Ключевая роль в формировании художественной культуры сегодня отводится как семье, так и образовательным учреждениям (дошкольному и школе), поскольку лишь совместными усилиями, организуя культурно-образовательное пространство ребенка с детства, наполняя его духовным содержанием, они могут обеспечить условия для развития его индивидуальности, сформировать творческие проявления и сделать этот процесс целенаправленным.

Особенно значимой это задача становится по отношению к ребенку с проблемами в развитии, поскольку формирование художественной культуры у детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата создает возможность не только образного познания мира, нравственно-эстетического, духовного развития, приобщения к общечеловеческим ценностям, но также коррекции и компенсации вторичных отклонений в развитии посредством искусства, адаптации этих детей в макросоциальной среде.

Л. С. Выготский характеризует ребенка, развитие которого осложнено дефектом, не как менее развитого, по сравнению с нормальным ребенком, а как по-другому развитого. Отмечая необходимость формирования культуры у детей с различными проблемами, Л. С. Выготский указывает на необходимость создания специальных способов, средств и условий, обеспечивающих культурное развитие детей с разными отклонениями.

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

81

человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал. Следовательно, нельзя решать актуальные проблемы современности вне искусства — мощнейшего средства воспитания и образования.

«По мере развития человечества, развивается и его искусство, но точно также можно сказать, — отмечает А. Клизовский, — что с развитием искусства развивается человек, ибо одно исходит от другого и одно есть следствие другого. История искусства есть история развития человечества»1.

С этим утверждением созвучна мысль М. С. Кагана о том, что человек является не только творцом культуры, но и ее творением. «Чем богаче сложившийся у индивида в процессе его приобщения к культуре состав потребностей, способностей, умений и чем он более человечен, т. е. духовен, тем выше уровень его культуры». При этом «своеобразие культуры каждой личности определяется конкретным соотношением усвоенных ею знаний, выработанных ею ценностей, обретенных ею идеалов, мерой ее общительности и качеством ее художественного вкуса, т. е. потребности, способности и умения “жить” в искусстве», именно «это имеется в виду, когда говорят о “всестороннем, гармоническом развитии личности”»2.

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 знаковость 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»3.

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

82

человеке и обществе, развитии живого в природе, развитии личности в единстве» с культурой через культуру1.

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.

Младенчество и ранний возраст

«Мир и художественная культура вокруг меня»

Первый этап приобщения ребенка к миру искусства, к художественной культуре начинается еще до рождения, когда женщина, готовясь стать матерью, гармонизирует психоэмоциональное состояние, свое и ребенка, через слушание музыки, пение нежных, ласковых песен, как бы призывающих малыша не бояться приходить в этот новый для него мир. Это процесс рождения ребенка, где современные технологии родовспоможения, духовного акушерства создают благоприятные и щадящие условия перехода младенца в материальный мир с помощью использования музыкотерапии как вспомогательного средства. Это период младенчества и раннего детства, время появления первого звука, движения, слова, первого общения с миром, включения ребенка в жизнь и деятельность взрослого.

Младенчество — период, когда ребенок развивается в физическом, психическом и социальном планах достаточно быстро, проходя

83

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»1. 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.

84

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 сохранные функции, но и нарушенные.

По мнению ведущих представителей специальной психологии и педагогики (В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, Л. И. Солнцевой, Н. М. Назаровой, О. С. Никольской, Н. Д. Шматко, Е. А. Стребелевой, Т. Б. Филичевой, Л. П. Носковой и др.), на каждом этапе развития ребенка необходимо обеспечивать формирование новых связей сохранных и поврежденных структур в слуховой, зрительной, двигательно-кинестетической и других системах, позволяющих воспринимать информацию из внешнего мира и использовать ее для регуляции поведения в соответствии с условиями жизни и деятельности ребенка. Такая возможность реализуется путем:

— выявления отклонений в развитии ребенка уже на ранних этапах и создания адекватных условий, способствующих их коррекции;

— использования комплексного коррекционного воздействия с опорой не только на сформированные функции, но и находящиеся в стадии развития;

— применения коррекционных технологий, дающих ребенку с проблемами целостное познание окружающего мира и способствующих формированию у него художественной культуры;

— использования на ранних этапах различных технических средств (при нарушении слуха — слухового аппарата; оптических приборов — в случаях нарушения зрения).

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.

85

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 и 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:

86

«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.

Особое значение имеет звуковая среда для ребенка с нарушением зрения, поскольку он более, чем зрячий, зависит от выбора, обработки, удержания в памяти и использования слуховой информации. Для такого ребенка звук является ориентиром во внешнем мире, признаком действия с предметами, сочетание звука с тактильным восприятием самих предметов выступает в качестве сигнального признака предмета и действия с ним.

Для того, чтобы звуковые раздражители являлись для ребенка с проблемами зрения сигналами определенной деятельности окружающих, необходимо создать вокруг него поле осязательного восприятия, которое особенно важно в период формирования речедвигательных умений ребенка.

Звукоинтонационное общение взрослого с ребенком с нарушением слуха помогает в целостном освоении мира, если оно происходит на основе взаимодействия слухо-зрительного восприятия окружающего или когда звукоинтонационная выразительность речи взрослого сочетается с жесто-мимическими действиями (Н. Д. Шматко). Художественно-речевое взаимодействие обеспечивается использованием речитативного исполнения песенки или потешки взрослым в сочетании с тактильно-ритмическими, мягкими, игровыми похлопываними по ручке малыша, напоминающим «игру в ладошки».

Эмоциональное общение взрослого с ребенком со слабовыраженным «комплексом оживления» (что может проявляться при различных вариантах нарушений) способствует его активизации. Это обеспечивается

87

посредством установления связей между звукоинтонационной и жесто-мимической выразительности в художественном слове в попевках, потешках («Идет коза рогатая», «Ладушки-ладушки», «Где же наши детки» и т. д.). Очень важно при этом установление зрительного контакта с ребенком, вызывание его эмоциональной реакции через различные игры-прятки («Ку-ку», «Где мама?», «Где звучит игрушка?» и др.).

Особая осторожность, мягкость и нежность должна быть в общении с аутичным ребенком, у которого уже с этого возраста проявляется эмоциональная холодность и отгороженность по отношению к взрослому. Эти дети очень ранимы, поэтому для установления эмоционального контакта с таким ребенком взрослый должен создать максимально комфортную обстановку, быть внешне спокойным, ровным, доброжелательным. Только ненавязчивое вступление в контакт с ребенком может дать результат (О. С. Никольская).

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 малышей», 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, двигательно-тактильную 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

88

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 гуслях, 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 овладевать 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.

У детей с различными проблемами уже в раннем возрасте наблюдаются отклонения в моторном развитии, задержка двигательной активности руки, произвольного хватания, нарушение координации, мышечного тонуса, отсутствие или запаздывание активного ползания, прямохождения, несовершенство двигательного акта при ходьбе (Е. А. Стребелева). Формированию психомоторной сферы ребенка с проблемами помогает общение со взрослым и использование при этом полисенсорного ансамбля воздействий (сочетания звукочувствительных, тактильно-двигательных, жесто-мимических приемов), а также активизация подражательности ребенка, повторения им различных движений.

С первых месяцев обогащение осязательного, двигательно-чувственного опыта ребенка происходит через смену положения тела,

89

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 обусловливает 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.

90

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

91

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).

Задержка развития предметной деятельности у детей с различными отклонениями сказывается и на проявлении интереса ребенка к музыкальной игрушке. Однако умелое использование музыкальных игрушек взрослым постепенно привлекает внимание ребенка и вызывает желание с ней действовать. Сначала это демонстрация игрушки или ее звучания, словесное обозначение (например, «Колокольчик, как он звенит!»), затем совместные действия взрослого с ребенком, когда, взяв ручку малыша в свою руку, он звенит колокольчиком, погремушкой приговаривая: «Ирочка звенит в колокольчик».

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.

Активизировать деятельность малыша с музыкальной игрушкой можно в игре «Музыкальные прятки», в которой ребенок ищет источник звука. Особенно важны такие игры для малыша с нарушением слуха и зрения. Речь, соединенная с движением и вплетенная в предметную деятельность, формирует моторные навыки и обеспечивает развитие языковой способности. Использование слухового аппарата в таких играх помогает малышу приобщаться к звучащему миру.

92

Интерес к звучащей игрушке у малышей 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 удается 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.

Многократное повторение литературных произведений, включение их в ежедневную жизнь ребенка развивает в нем основы чувства художественного языка. В процессе общения с ребенком с помощью

93

художественных произведений осуществляется коррекционная работа, направленная на активизацию мыслительной деятельности. При рассматривании иллюстраций к знакомой сказке взрослый просит ребенка показать знакомых героев, ответить на элементарные вопросы по содержанию («Где мишка?», «Что случилось с яичком?»). Многократно повторяя стихотворение, педагог развивает память ребенка, выразительно передавая интонацию, закладывает основы диалогической речи, формирует слуховое внимание и дает образец звукоинтонационного многообразия речи.

Художественное слово, рассказывание оказывает еще большое 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.

Создание таких связей между действием, словом и предметом особенно важно детям с нарушением зрения и слуха, речи, ДЦП, задержкой психического развития, умственной отсталостью, поскольку позволяет использовать речь в качестве коррекционного средства в формировании моторики, сосредоточивать внимание на предметах и речевых действиях. Театрализованно-игровая деятельность с игрушками создает условия для формирования подражания, дает на примере взаимодействия знакомых ребенку персонажей образец диалогического общения.

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,

94

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 занятии, 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;

95

— 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).

Дошкольный возраст

«Я развиваюсь в мире художественной культуры»

Второй этап вхождения ребенка с проблемами 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.

96

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.

Важные положения о генетической связи игры и искусства в онтогенезе отмечались многими общественными деятелями, философами, психологами (Г. В. Плехановым, Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, С. Л. Рубинштейном, П. П. Блонским, М. С. Каганом и др.).

Рассматривая детскую «ролевую 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

97

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»1.

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.

«Чем ритмичнее, чаще общается ребенок с прекрасным, — утверждает Б. М. Неменский, — тем совершеннее становятся механизм его чувств, его сенсорика, а точнее — восприятие, которое, в свою очередь, имеет уровни восхождения. И высший из них — художественное восприятие, т. е. образное восприятие... чем более пребывает в “рабочей нагрузке” глаз, ухо, язык, имея в виду восприятие утилитарного смысла прекрасного, выраженного в изображении, звуке, слове, — тем совершеннее становится зрительное и слуховое восприятие, языковое выражение мыслей, наблюдений, ощущений... Литература, безусловно, формирует язык, музыка — слух, а изобразительное искусство — глаз, т. е. зрительное (визуальное) восприятие»2.

Чем полнее и разнообразнее деятельность дошкольника с проблемами, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. Именно поэтому для дошкольника естественна игра, общение со взрослыми и сверстниками, разные виды художественной деятельности. В этих видах деятельности при условии освоения ребенком позиции субъекта происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие, формирование таких новообразований, как произвольность поведения, мышления, творческое воображение, что составляет важнейшую базу для начала систематического обучения в школе.

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.).

98

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 этом своеобразном освоении действительности ребенок с проблемами проходит путь от восприятия прекрасного и появления эстетического чувства, выражающегося в удовольствии и радости, заинтересованности, через накопление эстетических впечатлений, освоение различных звуков, движений, ритмов, цвета, линий, форм и свойств предметов и явлений, к зарождению сначала избирательного, предпочтительного отношения к ним, а потом возникновения оценочного отношения, что является основой формирования эстетического вкуса. Но чувство прекрасного формируется у дошкольника с проблемами не только путем созерцания. Оно развивается в условиях активных действий в разных видах искусства: в театрализованно-игровой, музыкальной, художественно-речевой, изобразительной деятельности и художественно-ручном труде.

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.

Своеобразие худо­жественной деятель­ности дошкольни­ков с проблемами

Дошкольное детство ребенка с проблемами характеризуется как общими, так и специфическими особенностями, обусловленными структурой нарушений в психическом и физическом развитии, которые определяют и возможности «погружения» его в мир художественной культуры. К таким общим особенностям относится несовершенство психических процессов, эмоционально-волевой, моторной сфер, отставание в развитии речи, несформированность игровой деятельности. Но в то же время каждый вариант нарушения (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, функций центральной нервной системы и др.) имеет такие особенности, которые позволяют ребенку уже в дошкольном возрасте активнее проявлять себя в определенном виде художественной деятельности, поскольку этот вид деятельности опирается на сохранные функции.

99

У ребенка с нарушением зрения с трудом формируется предметность восприятия, лишь к концу дошкольного возраста хаотичные осязательные обследования приобретают характер целенаправленных действий. Слуховое же восприятие такого ребенка уже в дошкольном возрасте становится более дифференцированным, отражает выделение отдельных звуковых характеристик (Л. И. Солнцева). Это обусловливает и достаточно высокий уровень развития музыкального восприятия, что, в свою очередь, помогает формировать музыкально-ритмическую основу движений, успешно развивать вокально-хоровые навыки ребенка, его художественно-речевую деятельность.

Дошкольник с нарушением слуха имеет большие потенциальные возможности в развитии изобразительной и конструктивной деятельности и при условии коррекционной работы добивается успехов в рисовании, лепке, аппликации (А. А. Катаева, Л. А. Головчиц, Г. И. Обухова).

У детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью (при сохранном слухе и зрении) в условиях коррекционного воздействия отмечается положительная динамика в формировании разных видов художественной деятельности, особенно в театрализованно-игровой деятельности, в режиссерских и образно-ролевых играх (Е. А. Медведева).

Однако более высокие потенциальные возможности дошкольников с проблемами в каком-то определенном виде художественной деятельности не снимают необходимости их развития во всех видах искусства. Активизация даже слабо выраженных проявлений в тех видах искусства, в которых ребенок испытывает трудности (в силу имеющихся нарушений), необходима, поскольку обеспечивает гармоническое художественное развитие. В формировании художественно-творческих способностей детей существенное значение имеют как природные сохранные свойства анализаторов, так и такие качества, как самостоятельность, инициатива. Однако даже благоприятные природные задатки и творческие способности ребенка развиваются в результате влияния общественной среды и деятельности.

Возможности дошкольников с проблемами в художественной деятельности не могут быть реализованы без специального коррекционно-развивающего обучения. Положения специальной педагогики и дошкольной дидактики, в которых подчеркивается ведущая роль воспитания и обучения в формировании художественно-творческих способностей ребенка, легли в основу теории художественного развития детей с учетом особенностей каждого вида искусства (Л. С. Выготский, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец).

Целенаправленное развитие у ребенка с проблемами способности видеть прекрасное вокруг себя и участвовать в его создании в

100

процессе художественной деятельности помогает приобщить ребенка к художественной культуре, сформировать субкультуру личности.

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

с проблемами в разных видах художественной деятельности

При формировании основ художественной культуры дошкольника с несовершенством (слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью) учитываются имеющиеся у него отклонения в развитии, которые проявляются в своеобразии овладения каждым видом художественной деятельности.

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 с проблемами 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.

101

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.

Например, при обучении художественно-речевой деятельности дошкольников с нарушением речи, задержкой психического развития и с легкой формой умственной отсталости положительные результаты дает использование разнообразных педагогических приемов:

— восприятие текста сказок, стихов с последующим рассматриванием иллюстраций;

— беседа по картинке, иллюстрации по сюжету литературного произведения;

— разъяснение и уточнение значений незнакомых слов в тексте;

— восприятие сюжета произведения с инсценированием его на фланелеграфе, в настольном театре;

— выразительная диалогическая речь педагога при передаче образов персонажей литературного произведения;

— использование средств невербальной, знаковой выразительности (мимики, пантомимики) при пересказе текста взрослым;

— показ традиционных способов организации сюжета и построения сказок (повторность, троекратность повествования эпизодов и т. д.).

Важным моментом в обучении художественно-речевой деятельности детей данной категории 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.

При формировании художественно-речевой деятельности дошкольников с нарушением зрения большое значение имеет образец звукоинтонационной, вербальной выразительности речи педагога при передаче сказки, стихотворения, поскольку, при определенном уровне развития активной речи дошкольников данной категории, она, как правило, бывает недостаточно эмоционально насыщенной. Это происходит вследствие того, что нарушенное зрение затрудняет восприятие неречевых выразительных средств (мимики, пантомимики) и делает невозможным подражание этим действиям при воспроизведении художественно-литературного сюжета ребенком. Поэтому при развитии экспрессивной стороны речи у

102

таких детей следует использовать различные рельефные наглядные пособия, помогающие зафиксировать внешнее проявление эмоций, музыкальные иллюстрации, усиливающие эмоциональную окрашенность восприятия литературных произведений.

Развитие речевой деятельности дошкольников с нарушением слуха предполагает использование разнообразных приемов, среди которых приоритетное значение имеют слухо-зрительное восприятие, слушание, говорение, а вспомогательную роль играют глобальное чтение, письмо, дактилирование, чтение с руки, складывание слов из разрезной азбуки, а также тактильно-вибрационные и кинестетические ощущения, связанные с восприятием устной речи педагога и своей собственной. Формирование слухового восприятия и обучение речевой деятельности ведется с помощью звукоусиливающей аппаратуры (стационарной и индивидуальной). В процессе обучения устанавливается условно-рефлекторная связь: слушаю — говорю. Успех этой работы в большей мере определяется качеством речи взрослых, которая является для ребенка в этот период образцом для подражания (Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская).

Большое значение в овладении художественно-речевой деятельностью таких детей 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.

Знакомство со сказкой аутичного ребенка так же, как и ребенка с нарушением слуха, может происходить на основе методики «глобального чтения». Перед рассказыванием сказки педагог готовит таблички с надписями, отражающими содержание текста (до этого у ребенка с отклонениями должна быть сформирована связь между словом и его зрительным образом, подкрепленным письменной формой). Слова сразу подкрепляются знаком, символом (картинкой, фотографией). Например, даются табличка со словом «рыба» и картинка с изображением рыбы. Чтобы закрепить этот навык, ребенку можно предложить нарисовать этот объект или написать слово. При восприятии сказки детям демонстрируется на табличках ее содержание, которое разделено на предложения (О. С. Никольская).

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

103

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»1, 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

104

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. Однако он предполагает этапность, что является организационным стержнем данного вида художественной деятельности. При этом на каждом этапе ставятся задачи, решение которых обеспечивается в художественном общении ребенка с проблемами со взрослым и сверстниками.

Первый этап направлен на формирование положительного мотивационно-потребностного компонента и интереса к театрализованно-игровой деятельности. В этот период важно обеспечить условия, способствующие проявлению интереса и желания детей с проблемами участвовать в различных театрализованно-игровых формах:

— материальные (оборудование, игрушки, фланелеграф, демонстрационный стол, элементы костюмов и декораций);

— первоначальная ориентировка ребенка в новой для него деятельности, связанной с перевоплощением в другой образ;

— расширение круга представлений о театре, обогащение его новыми впечатлениями, накопление опыта.

Работа на этом этапе начинается с «погружения» ребенка в мир театра сначала в условиях детского сада (настольный театр, фланелеграф, детский кукольный театр би-ба-бо), затем совместно со взрослым продолжается в процессе посещения детских спектаклей в театре (кукольном, драматическом, музыкальном).

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

Второй этап работы направлен на обогащение эмоционально-чувственного, художественного опыта, совершенствование восприятия, представлений, развитие образного видения ребенка с нарушением речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью. На данном этапе важно расширить 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.

105

Реализации этих 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.

Третий этап — это формирование театрализованно-игровой деятельности, поэтому он направлен на овладение в доступной детям форме элементами техники и средствами интонационно-пластической выразительности образов и сюжета. На данном этапе старшие дошкольники с проблемами в доступной для них форме приобщаются к «сценическому» воплощению образа в театрализованных, образно-ролевых играх, а также знакомятся с традиционными способами организации сюжета и структурой построения сказок, закономерностями появления и движения персонажей в театрализованом действии в режиссерских играх. Этому способствуют серии заданий «Если бы я был режиссер» и «Если бы я был актер», которые включают в себя специальные упражнения, направленные на овладение детьми с проблемами техникой воплощения образа и сюжета. В процессе овладения средствами выразительности дети подводятся к возможности внешнего выражения образов в театрализованных ролевых играх.

В серии «Если бы я был актер» обучение может осуществляться с помощью разных приемов: посредством подражания действиям

106

взрослого; путем передачи внешних признаков поведения персонажа и типичных особенностей его характера после словесного описания; посредством самостоятельной импровизации образа ребенком. К воспроизведению образов персонажей в театрализованных играх дошкольники с проблемами подводятся постепенно: сначала формируется умение интонационно передавать образ, затем дети овладевают пластической выразительностью и только после этого могут создавать целостный образ персонажа.

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.

107

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

108

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.

Восприятие музыки у дошкольников с проблемами должно развиваться как активная деятельность, где сначала происходит накопление музыкальных впечатлений, а затем их дифференциация и только после этого формирование оценочного отношения к услышанной музыке. Это очень сложная работа, так как она связана с тонкими глубокими переживаниями ребенка, с умением сопоставлять образы окружающей действительности с музыкальными образами, представленными через средства музыкальной выразительности (характер, ритм, темп, динамику, форму музыкального произведения).

Процесс формирования активного восприятия музыки у дошкольников с проблемами в развитии предполагает решение следующих задач:

— формирование музыкальной слушательской культуры, обогащение детей музыкальными впечатлениями, знакомство с доступными детям художественными образцами современной, классической и народной музыки, сообщение первоначальных сведений о музыке, формирование представлений о «жанре», о «музыкальном образе», о средствах музыкальной выразительности, формирование музыкального вкуса;

— формирование сенсорной основы музыкального восприятия (различение на слух свойств музыкальных звуков: силы, высоты, тембра, длительности);

— развитие активной слушательской деятельности (способности эмоционально откликаться на музыку; формирование произвольности процесса восприятия, умения давать совместно с педагогом и самостоятельно элементарный анализ услышанному; узнавание, различение, выделение понравившегося музыкального произведения; сопоставление музыкального образа с образом из окружающей жизни, высказывание своего отношения к услышанному).

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

109

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.

Так, у дошкольников с задержкой психического развития и с умственной отсталостью несовершенство психических функций, неустойчивость внимания, повышенная отвлекаемость, слабая концентрация создают трудности в сосредоточении на музыкальном материале во время слушания. А несовершенство эмоционально-волевой сферы обусловливает недостаточность эмоциональной отзывчивости, неадекватные эмоциональные реакции при восприятии вокальных и инструментальных произведений. У детей данной категории слабо выражена музыкально-слуховая дифференциация, затруднено различение звуков по силе (динамике), длительности (ритму), при достаточной сохранности различения звуков по высоте.

При условии своевременной коррекционной работы с такими детьми в дошкольном детстве наблюдаются существенные сдвиги в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку, в формировании слуховых ощущений. Этому способствуют музыкально-дидактические игры, направленные на умение различать высоту, тембр, ритм, динамику, характер музыкальных произведений. Развитие музыкального восприятия, эмоциональных реакций ребенка обеспечивается использованием различных игровых приемов, применением сочетания словесных и наглядных методов перед слушанием музыки с детьми с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Так, показ игрушки, иллюстрации по содержанию музыкального произведения, проведение перед слушанием мини-беседы создают не только интерес и мотивацию, но и вызывают положительную эмоциональную реакцию ребенка. А слушание контрастной по характеру музыки (радостной и спокойной), сопровождающейся действием воспитателя с куклой («кукла пляшет», «кукла спит») или действиями самих детей с игрушкой, конкретизирует воприятие, делает его более устойчивым. В этом случае образуются более тонкие слухо-зрительные связи разных компонентов восприятия.

Процесс формирования музыкального восприятия детей с нарушением слуха осуществляется с использованием на занятиях слухового аппарата, в электромагнитном поле (индукционная петля), получаемом с помощью индукционной установки, а также вне его. Перед слушанием музыки всегда уточняется режим работы аппаратов,

110

проверяется, не возникают ли у ребенка неприятные ощущения. При этом дети при слушании выполняют несложные движения под музыку (если хорошо слышат — хлопают, нет музыки — нет хлопков).

При развитии эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с нарушением слуха используется слухо-зрительное восприятие, а также тактильно-вибрационное. Когда дети слушают, то наблюдают за движением рук играющего на фортепиано, за эмоциональной настроенностью исполнителя, его мимикой. Это помогает детям определить характер музыкального произведения (веселый или грустный), темп (быстрый или медленный), динамику (громко или тихо). Целенаправленное прослушивание детьми музыкальных пьес как в форме «живой музыки», так и в звукозаписи сочетается с показом иллюстраций по содержанию произведения перед слушанием, краткой беседой, вопросами, а также с предметным моделированием (во время движения мелодии «вверх» — кукла поднимается по ступенькам игрушечной лесенки). Одним из методических приемов, помогающих детям данной категории овладевать восприятием музыки, является двигательное моделирование музыкальных структур, когда используются элементарные движения (хлопки, притопы). Например, в дидактических музыкальных играх дети реагируют сменой движений на изменение характера, формы, темпа, высоты звуков (дети стоят на месте или двигаются вперед, поднимают руки вверх или вниз и т. д.). Постепенно восприятие музыки осуществляется только на основе слуха, без зрительной опоры.

Музыкальное восприятие дошкольников с нарушением зрения развивается в основном теми же темпами, как и у нормально видящих детей. Однако более интенсивное использование детьми с нарушением зрения слухового восприятия как единственного сохранного (не считая обоняния) дистантного анализатора, сигнализирующего о пространстве, объектах и их взаимодействии, обусловливает более тонкую дифференцировку звуковых характеристик окружающего предметного мира. Процесс целенаправленного музыкального восприятия способствует развитию обостренного слуха, слухового внимания и памяти. Более дифференцированное слуховое восприятие является центральным звеном в слухо-двигательных связях у детей с нарушением зрения, в их пространственной ориентировке. Именно поэтому развитие музыкального восприятия так важно для этих детей.

При обучении слушанию музыки детей данной категории основными методами являются словесные. Предварительный рассказ или беседа о содержании пьесы перед ее слушанием помогают детям сопоставлять средства музыкальной выразительности и образ или явление окружающей действительности. Сначала детям даются контрастные по характеру музыкальные произведения, а затем для более тонкой дифференцировки — близкие по характеру музыкальные

111

отрывки. Важно формирование отношения ребенка к услышанной музыке, его эмоциональная отзывчивость. У малыша сначала проявляется избирательное, предпочтительное отношение, а потом появляется оценочное отношение, что является основой формирования эстетического вкуса. Только в этом случае восприятие становится активным видом музыкальной деятельности как у нормально развивающихся, так и у дошкольников с проблемами в развитии.

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

112

вторичные отклонения в развитии: недостатки развития слуха, голосового аппарата, вокально-слуховой координации, речи, слухового внимания, памяти, воображения. Решение этих коррекционных задач осуществляется по нескольким направлениям:

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

— развитие музыкального слуха и как особого его проявления — вокального слуха, умения различать правильное и неправильное пение, высоту звуков, их длительность, направление движения мелодии, умения слышать себя во время пения, замечать и исправлять ошибки (слуховой самоконтроль);

— накопление вокальных навыков — певческого дыхания, звукообразования, правильной артикуляции; формирование певческих умений детей — исполнение песни с помощью взрослого и самостоятельно, в сопровождении инструмента и без него, на занятиях и вне их в игровой, досуговой деятельности;

— активизация творческих проявлений детей в пении.

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.

Певческая деятельность имеет у детей с различными проблемами свои характерные особенности.

Так, у детей с умственной отсталостью, задержкой психического развития нарушены ритмический, динамический компоненты музыкального слуха, а звуковысотный в большинстве случаев является сохранным, отмечается неустойчивость, прерывистость дыхания, хрипловатый, монотонный голос, часто с носовым оттенком, вялая, размытая дикция, слабость праксиса. Занятия пением формируют естественное звукообразование, улучшают дикцию, развивают голос ребенка, мелодический слух, интонационную выразительность пения, голосоведение. Это обеспечивается различными методами: специально подобранным песенным репертуаром, учитывающим ограниченность певческого диапазона детей данной категории; игровыми приемами вокально-хоровой работы; дидактическими упражнениями — на распевание, пение цепочкой по фразам, сочетание речитативного пения и исполнения фрагментов песни без слов на слоге «ду-ду», «да-да» и т. д. Все это способствует коррекционной направленности пения. Пение помогает развитию познавательной деятельности ребенка, особенно речи. Ритмическая и мелодическая

113

основа песни содействует овладению самостоятельной фразовой речью, преодолению трудностей в художественно-речевой деятельности, особенно проявляющихся при чтении стихов.

Работа по пению у детей с нарушением слуха строится с учетом характера нарушения анализатора. Задания по развитию голоса и ритмической стимуляции усваиваются и выполняются детьми на вибрационно-тактильной, слухо-зрителъной основе, с опорой на остаточный слух, с использованием слухового аппарата. Развитие голоса детей неразрывно связано с музыкально-слуховыми впечатлениями, с восприятием регистров фортепиано. Одним из методических приемов формирования умения изменять голос является сопоставление детьми своих голосовых проявлений с регистрами клавиатуры фортепиано. Дети учатся владеть низким, средним, высоким регистрами голоса в звукоподражательных упражнениях (воспроизводя на слог «дон» — низким звуком звон большого колокола, «дан» — среднего, «динь» — высоким — звучание маленького колокольчика). Вокальная работа с такими детьми направлена на формирование и активизацию речевой деятельности через ритмо- и мелодекламации в сопряженном и отраженном пении, коллективные ритмодвигательные упражнения, содействующие структурированию речи, укреплению речевой зоны голоса, развитию согласованности речи и двигательно-мышечных ощущений.

Для детей с нарушением зрения пение является видом музыкальной деятельности, в котором уже дошкольники могут достигнуть положительных результатов. Этому способствует обостренное слуховое восприятие такого ребенка, которое обеспечивает у дошкольников развитие вокально-слуховой координации. Именно пение помогает такому ребенку и в преодолении речевого несовершенства. Особое внимание в процессе обучения пению уделяется разъяснению смысловой стороны песни, поскольку ограниченность общения этих детей с микросоциальной средой и несформированность образов-представлений обусловливают непонимание содержания песен. Перед восприятием песни с такими детьми проводятся мини-беседы о ее содержании, характере, о событиях, происходящих в ней. Работа над вокально-хоровыми навыками эффективна, если сочетается с двигательно-мышечными ощущениями ребенка (чтобы научить вести мелодию песни «вверх», ребенку предлагается сопровождать движение мелодии поднятием руки вверх и т. д.). Сначала дети совместно с педагогом, а затем самостоятельно с музыкальным сопровождением и без него исполняют знакомые и новые песни.

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

114

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

115

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.

Так, у детей с нарушением слуха формирование звуковой и интонационной структуры речи базируется на развитии слухо-кинетической связи, на основе которой построена вся фонетическая ритмика для данной категории детей. Занятия по музыкально-ритмическим движениям выделяются в самостоятельный раздел и по содержанию включают в себя различные виды деятельности, направленные не только на формирование музыкально-ритмических основ и овладение «языком движений», но и осуществляющие формирование речевой деятельности посредством использования движений.

С этой целью в занятия включаются такие разделы, как ритмическая стимуляция речи, хоровая декламация, фонетическая ритмика (система двигательных упражнений, в которых различные движения корпуса, головы, рук, ног сочетаются с произнесением определенного речевого материала: фраз, слов, слогов, звуков), развитие движений под музыку и ориентировка в пространстве. Овладение музыкально-ритмическими навыками необходимо ребенку с нарушением слуха, поскольку совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны таким детям. Непринужденность, приобретаемая детьми в процессе выполнения ритмических движений телом, оказывает положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов. На музыкально-ритмических занятиях с дошкольниками, имеющими нарушения слуха, постоянно используются музыка, движение и устная речь, что и составляет основу коррекционного воздействия на такого ребенка. При обучении движениям под музыку дошкольники упражняются не только в их правильном и ритмичном исполнении, но и в эмоциональной пластической выразительности образа. У детей формируется понимание красоты движений, желание грациозно двигаться.

Для детей с нарушением зрения формирование музыкально-ритмических движений особо значимо, так как звуко-двигательная информация является для таких детей средством ориентировки в окружающем мире. Двигательный анализатор у детей с нарушением зрения позволяет точно выполнять движения в учебной, трудовой, бытовой деятельности. Занятия ритмикой, усвоение двигательного действия, формирования чувства ритма и имеют существенное значение в жизни детей с нарушением зрения. Музыкально-ритмическая

116

деятельность организуется посредством использования основных гимнастических упражнений с предметами и без них в сочетании с музыкой, танцевальными движениями, с помощью музыкально-речевых игр, упражнений на согласование движений и музыки.

Музыкально-ритмическая деятельность дошкольников с задержкой психического развития и с легкой степенью умственной отсталости, как и детей с нарушением зрения, обеспечивает овладение выразительным «языком движений», умение с помощью пантомимики, жестов не только передавать музыкальный образ в танце и игре, но и использовать эти навыки в бытовом общении. В процессе движений под музыку происходит эмоционально-художественное развитие ребенка, он учится передавать различные эмоциональные состояния образов, испытывает чувство удовольствия от участия в музыкальном движении. Выполнение движений в соответствии с характером музыки и другими средствами выразительности (темпом, ритмом, динамикой, формой) способствует также развитию психических функций детей (внимания, памяти, образного мышления), формированию их произвольности при передаче образа в сюжетных музыкальных играх. Выполнение разнообразных танцевальных композиций, двигательных упражнений под музыку развивает произвольность их двигательной сферы. Дети начинают выполнять движения не только по показу, но и по словесной инструкции взрослого, а также самостоятельно.

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

117

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 инвидуальных 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.

Положительные результаты в обучении этому виду музыкальной деятельности старших дошкольников с нарушениями слуха, зрения, речи, с задержкой психического развития и умственной отсталостью наблюдаются особенно при использовании методики Карла Орфа, известного немецкого музыканта и педагога. Эта методика предполагает постепенное овладение различными ударными инструментами, начиная с передачи ритма с помощью естественных хлопков, шлепков, шагов самими детьми в игровой форме, а затем овладение умением передавать и ритмические композиции, и мелодическую структуру произведения с использованием разнообразных ударных инструментов. Выбор детских музыкальных инструментов определяется особенностями отклонения в развитии.

При обучении детей с нарушениями слуха могут использоваться разные группы музыкальных инструментов. При этом игра на инструментах сочетается с ритморечевыми упражнениями и строится в сопряженном и отраженном варианте исполнения.

У детей с задержкой психического развития, с умственной отсталостью игра на детских музыкальных инструментах осуществляется на основе подражания взрослому и постепенном овладении самостоятельным исполнением несложных песенок в ансамбле как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных и подгрупповых музыкальных занятиях и на ритмике.

Такие дети овладевают навыками игры на ударных инструментах (ложках, палочках, треугольнике, бубне, маракасах, а также металлофоне и деревянном ксилофоне). Это обучение строится на основе подражания взрослому в игровых упражнениях.

В работе с детьми с нарушениями зрения целесообразнее применять клавишные инструменты, где звукоизвлечение основано на мышечно-тактильных ощущениях (аккордеон, гармоника), также могут использоваться ударные инструменты с нефиксированной мелодией (бубен, колокольчик, пандейра и др.).

Изобразительная деятельность дошко­льников

Изобразительная деятельность подводит дошкольников с проблемами к пониманию того, что изобразительное искусство отражает окружающий мир посредством линий, красок, цвета, формы. В этот период дети знакомятся с разными видами и жанрами

118

изобразительного искусства, представления о которых у них углубляются в процессе изобразительной деятельности.

Задачи в обучении данному виду искусства:

— воспитание у детей с проблемами эмоционально-эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений искусства;

— развитие способности понимать их содержание, его единства со средствами выразительности в разных видах изобразительного искусства;

— формирование оценочного отношения к результатам изобразительного творчества, своего и сверстников, навыков и умений в изобразительной декоративной, конструктивной деятельности;

— развитие у детей моторного «алфавита» изобразительных действий, техники изображения пространственных ориентировок, представлений о некоторых основных средствах «изобразительного языка»;

— формирование творческих проявлений ребенка с проблемами в разных видах изобразительного искусства;

— подведение ребенка к пониманию того, что искусство окружает всюду (дома, в детском саду, на улице); что оно доставляет людям удовольствие, украшает быт и что к нему следует бережно относится.

Развитие творческих проявлений в изобразительной деятельности у детей с проблемами определяется:

— наличием положительной мотивации и эмоционального настроя к изобразительной деятельности;

— уровнем сформированности способности к изобразительной деятельности, которые составляют степень развития воображения;

— в зрительной чувствительности, обеспечивающей полноту восприятий;

— дифференцированностью движений руки, которая помогает овладеть навыками изображения.

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.

Так, при задержке психического развития и умственной отсталости наблюдается несовершенство цветоразличения (узнавания промежуточных цветов) и таких компонентов восприятия, как дифференцированность, избирательность, целостность, осмысленность, точность. Эти отклонения в развитии не обеспечивают полноценную изобразительную деятельность детей. Нарушение пространственных ориентировок сказывается на рисовании предметов, человека и их расположении на бумаге. Ограниченность образов-представлений затрудняет сюжетное и предметное рисование, лепку, аппликацию. Несформированность самоконтроля не позволяет

119

уточнять и сравнивать свое изображение с образцом и давать вербальную оценку.

У детей с нарушением зрения трудности овладения изобразительной деятельностью связаны с патологией зрения. Малейшие отклонения в строении и функционировании зрительного анализатора могут влиять на цветоощущение, не обеспечивая восприятия всего цветового спектра. Нарушение пространственного восприятия не позволяет различать предметы на расстоянии. Поэтому ребенок с проблемами зрения не может достичь высших ступеней в развитии изобразительной деятельности, но он способен овладеть умением правильно графически изображать действительность, проявлять творчество в таком виде изобразительного искусства, как скульптура (лепка). Этому способствует сохранное активное осязание.

Дошкольники с нарушением слуха в овладении изобразительной деятельностью опираются на комплекс накопленных образов (зрительных, двигательных, осязательных), которыми ребенок может оперировать. Это создает основу для осуществления изобразительной деятельности. При условии своевременно начатой коррекционной работы, учета особенностей развития, умелой организации и использовании обучающих технологий, дети с различными проблемами овладевают в доступной им форме разными видами изобразительной деятельности. При этом они могут проявлять творчество в разных жанрах изобразительного искусства.

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

120

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 — Московский Кремль, Большой театр и др.;

— 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).

Этому способствуют различные приемы, используемые на пропедевтическом этапе:

— наблюдение в природе и окружающей среде; активизация внимания ребенка на форме, красках, линиях листьев, цветов, деревьев; сравнение образов животных, птиц, насекомых;

— нахождение в окружающей действительности предметов, похожих на круг, овал, треугольник, квадрат;

— показ изготовленных рисунков, малой скульптуры и обыгрывание уже готовых изображений, построек, поделок;

— демонстрация готовых изделий на выставках в дошкольном образовательном учреждении, на вернисажах детского творчества.

В процессе основного этапа обучения изобразительной деятельности с помощью педагога дети учатся соотносить объемные образцы с изображаемыми предметами. Рассматривая скульптуру — видеть ее с разных сторон, замечать изменения позы, движение фигуры. Чтобы восприятие образа у детей с проблемами было целостным, педагог использует весь комплекс ощущений: зрительных, тактильно-двигательных (обводящих, ощупывающих движений), словесных

121

характеристик. Внимание привлекается к величине, форме изображаемого предмета в сравнении с другими.

В обучении детей с нарушением слуха, с задержкой психического развития, умственной отсталостью рисованию, лепке, аппликации используются разные приемы: подражание, рисование по образцу и с натуры. Большое место отводится сюжетному, предметному рисованию и рисованию по представлению (то, что дети наблюдали на прогулке, увидели в кукольном спектакле — сказке и т. д.), а также по замыслу (по теме «Новый год», «Улица моего города»). Перед изображением совместно с педагогом дети учатся формулировать свой замысел вербально. Нарушение пространственной ориентировки у таких детей усложняет передачу композиции в рисовании и аппликации. С целью преодоления этих трудностей проводятся дидактические игры, в которых закрепляются понятия «близко – далеко», «высоко – низко». Дошкольники осваивают эти понятия в практической деятельности с плоскими и объемными предметами.

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 окружащую среду. Эти предметы становятся художественными, если в них все подчинено единому замыслу, который выражен в форме, цвете, материале, композиции. Сочетание красоты и полезности является непременным 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

122

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 с проблемами решает общие задачи для всех вариантов нарушений в развитии:

— 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

123

того или иного вида ручного труда определяется характером нарушения и возможностями ребенка,

Первое направление — изготовление поделок.

В дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида для детей с разными отклонениями в развитии используются различные виды художественно-ручного труда:

— работа с бумагой: изготовление различных изделий из бумаги (корзиночек, лодочек, птичек и т. д.) путем складывания, сгибания, конструирования; создание аппликаций;

— работа с природным материалом (желуди, каштаны, шишки, соломка, трава, засушенные листья, цветы и т. д.): составление декоративных композиций (перетягивание пучков травы ниткой, плетение косичек из травы), конструирование из разных элементов образов животных, человечков;

— изготовление поделок из бросового материала (человечков из пробки и проволоки в полихлорвиниловой оболочке; корзиночек, зверюшек);

— работа с тканью: аппликация, обклеивание коробочек, наклеивание ткани;

— изготовление игрушек совместно со взрослым (сшивание швом «через край», набивание поролоном, украшение ленточками, пуговицами, бантиками);

— изготовление различных сувениров (открыток, аппликаций из мелких элементов), подарков родителям к празднику;

— шитье: изготовление совместно с педагогом кукол из поролона для театрализованно-игровой деятельности, оформление поделки тканью, бумагой, пуговицами, нитками.

Второе направление художественно-ручного труда связано с детским дизайном, который дает возможность детям не только изготавливать поделки, но и применять их в быту, украшая его сначала совместно со взрослым, а затем самостоятельно. Педагог активизирует инициативу детей по украшению помещения, дизайну.

Освоение детьми архитектурно-художественного дизайна осуществляется в трех пространствах: кукольном, детском, взрослом. На первом этапе дети учатся благоустраивать кукольно-игровое пространство (в настольных режиссерских играх). Они вместе в педагогом подбирают и создают (склеивают, вырезают, лепят, раскрашивают) несложные элементы кукольной обстановки (обои, картинки, коврики, посуду). На втором этапе дети-дошкольники принимают участие в оформлении декораций к театрализованно-игровой деятельности, празднику. Они раскрашивают изделия для игры «Ярмарка» (матрешки, коврики, посуду). На третьем этапе воспитатель привлекает детей к украшению группы рисунками, сувенирами, к участию в выставке детских работ; побуждает ребенка к вхождению в роль оформителя, где он может реализовать свои творческие возможности в дизайне.

124

Эстетическое отношение старшего дошкольника с проблемами к концу пребывания в детском саду при условии целенаправленной коррекционной работы становится осознанным и активным. Дети уже в состоянии не только воспринимать красоту, но и в какой-то мере создавать ее. Их художественное развитие характеризуется не только овладением различными видами художественной деятельности, но и включением в совместное с педагогом и сверстниками творчество.

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.

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) —

125

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, катарсистическое 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 новых отношениях со взрослым и сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. Учебная деятельность требует от ребенка новых успехов в развитии речи, внимания, памяти, воображения, мышления, создает условия для личностного развития.

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

126

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 обусловливается своеобразием искусства как носителя эстетических ценностей. Характеризуя этапы приобщения школьников к общечеловеческим ценностям, М. С. Каган отмечает, что в познании мира в школьном детстве прослеживается рациональность и односторонность приобщения ребенка к культуре, гипертрофированное «превращение изучения основ наук в доминанту в этом возрасте»1 уродует детскую психику. Дефицит гуманитарного образования порождает в учениках бездуховность, низкий уровень эмоциональной культуры. К сожалению, искусство в общеобразовательной специальной школе еще в некотором разладе с педагогикой, ибо не в полную меру способствует воспитанию у школьников духовных потребностей. Не наблюдается необходимой преемственности формирования художественной культуры в специальном дошкольном образовательном учреждении и школе. В учебных планах в специальной школе присутствуют предметы искусства, но они не занимают должного места в формировании личности ребенка с проблемами, в приобщении его к миру художественной культуры, в то время как искусство расширяет границы познавательной деятельности школьника, несет ему информацию особого рода, служит своеобразным «учебником жизни». Умелое использование учителем художественных произведений на уроках и во внеклассной деятельности — важнейший источник гуманизации учебно-воспитательного процесса.

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.

В процессе формирования основ художественной культуры и художественно-эстетического познания мира в школьном возрасте у ребенка с проблемами решаются следующие задачи:

— художественно-познавательные, связанные с восприятием разных видов искусства, с пониманием лежащих в их основе ценностей, умением видеть логику развития художественного образа, осознанием

127

содержательной стороны произведения — «о чем говорит искусство» (тема, идея, средства выражения);

— изобразительно-выразительные, связанные с усвоением специфики знаковой системы языков искусств, особенностей выразительного языка каждого вида искусства (музыки, живописи, литературы) — того, «как говорит искусство», проявлением себя и овладением умениями в разных видах художественной деятельности;

— художественно-эстетические, направленные на развитие эстетического восприятия художественных произведений, формирование чувств ребенка, прежде всего эмпатии, понимание красивого в искусстве, формирование оценочного отношения, накопление художественно-эстетического опыта, выработку оценочного отношения;

— культурно-ценностные, ориентированные на становление духовно-ценностных основ личности ребенка с проблемами, его субкультуры, его внутреннего «Я», интересов, способностей, нравственно-эстетических, культурно-коммуникативных и рефлексивных качеств (самоконтроль, самооценка);

— художественно-эмоциональные, связанные с развитием эмоциональной сферы школьников, проявлением отношения к художественному образу через эмоции и чувства (удовольствия, радости, восхищения, восторга или противоположные им), умением вербально их выразить, формированием осознанности и адекватности эмоциональных реакций детей эмоциональному строю художественного произведения;

— художественно-творческие, направленные на развитие элементарных творческих проявлений в разных видах искусства, на выражение образа «Я» в оригинальных продуктах детской художественной деятельности;

— коррекционно-развивающие, направленные на сглаживание, коррекцию отклонений в развитии школьника средствами искусства, обеспечивающие возможность приобщения к художественной культуре, к активной деятельности в мире искусства, помогающей адаптации в макросоциальной среде.

Отклонения в развитии познавательной, эмоционально-волевой, моторной сфер у учащихся специальной школы 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

128

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, изобразительности, мелодичности, красоты слова и переданных в нем чувств. Активизация первичного художественного восприятия осуществляется с помощью яркой выразительной речи учителя, музыкальных, изобразительных 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

129

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.

Так, у детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью пониженная активность восприятия, его не дифференцированность определяют и методику знакомства с литературными произведениями, обучение чтению и рассказыванию. Если нормально развивающийся ребенок, воспринимая доступный ему текст, выделяет главное, характерные особенности образа произведения, то детям данной категории требуется пояснение, уточнение смыслового содержания литературного произведения. Конкретно-ситуативное мышление усложняет усвоение в произведении таких понятий, как добро, дружба и т. д. Для обучения сознательному, правильному, выразительному пересказыванию прочитанного произведения используются вопросный план, опорные слова или дается наглядность в виде иллюстраций, картинок. Для чтения, анализа и рассказывания подбираются произведения, содержание которых направлено на развитие познавательных интересов детей, расширение их кругозора, представлений о выразительных средствах языка, сло́ва, воспитания нравственных качеств личности школьника с проблемами.

Формирование основ художественной культуры посредством знакомства с литературными произведениями, чтения и рассказывания в школе для детей с нарушением слуха сочетается с развитием речевой деятельности и языковой способности. Включить ребенка с нарушением слуха в содержательный мир языка — это значит, прежде всего, сформировать у него полноценную речемыслительную деятельность, научить естественным, общепринятым средствам общения, воспитать интерес к книге. Основой этого процесса является полисенсорный характер восприятия материала учащимися (зрительное и слуховое восприятие). Работа ведется с использованием слуховой аппаратуры. Такое восприятие на уроках чтения в младших классах и на уроках литературы в средних дает возможность учащимся лучше воспринимать эмоциональный настрой произведения, интонационные характеристики героев. Оно оказывает максимальное содействие обучению этих детей чтению, пониманию и запоминанию прочитанного, формированию у них словесной речи.

Чтение играет важную роль в решении проблемы общего речевого развития и подготовки детей с нарушением слуха к жизни. Художественная литература является сокровищницей духовных богатств людей и позволяет восполнить школьнику с проблемами слуха

130

неполноценность общения с окружающим миром, обогатить его жизненный и нравственный опыт.

А. И. Дьячков, Р. М. Боскис, С. А. Зыков, А. Г. Зикеев утверждают, что чтение книги является важным моментом в разностороннем развитии детей с недостатками слуха, педагогическим условием компенсации их дефекта. Оно вовлекает школьников в раздумья над жизнью, над теми или иными поступками, поведением людей, над происходящими явлениями, побуждает к оценке действий, событий, обогащает эмоциональную сферу ребенка. Чтение и рассказывание, занятия литературой дают положительный результат, если они, особенно в младших классах, сочетаются с практической изобразительной деятельностью (рисованием, аппликацией), где ребенок зарисовывает содержание эпизодов произведения, или с театрализованной деятельностью, когда ребенок пересказывает сюжет, инсценируя его с использованием плоскостных фигурок на фланелеграфе. Зрительная опора по сюжету сказки, рассказа повышает возможности реализации выразительной речи младшего школьника.

Процесс чувственного познания мира осуществляется у школьников с нарушением зрения посредством знакомства с литературой и обучением чтению и пересказу. Слабое развитие речи учащихся затрудняет осмысление учебного материала, ведет часто к механическому запоминанию. Предупреждение и преодоление этого достигается правильным сочетанием наглядных и словесных средств обучения, использованием дидактических приемов. При знакомстве с литературным материалом особое значение имеет эмоциональный выразительный рассказ педагога, который вызывает сочувственное переживание, помогает лучше понять содержание произведения.

Особенностью передачи текста школьниками с нарушением зрения является недостаточная выразительность, интонационная обедненность их речи, поскольку у таких школьников ограничена информация об экспрессивно-мимической выразительности различных состояний человека, его отношении к событиям (Л. И. Солнцева).

Но, 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

131

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.

132

В специальной школе изобразительное искусство наряду с основным назначением учебного предмета, где школьники знакомятся с основами искусствознания и овладевают практическими навыками в изобразительной деятельности, используется как один из компенсаторных путей развития и воспитания детей с проблемами. Процесс формирования художественной культуры через изобразительное искусство в школе при различных вариантах отклонений в развитии детей имеет специфику, которая проявляется как на этапе восприятия, так и на этапе практической изобразительной деятельности школьников.

По мнению И. А. Грошенкова, особенность организации обучения изобразительной деятельности школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития проявляется в обязательном наличии пропедевтического этапа, на котором проводится работа, направленная на развитие зрительного внимания, образного видения, восприятия предметов и их свойств (величины, формы, цвета, количества деталей). На этом этапе проводится работа по совершенствованию и дифференциации мелких движений пальцев, кисти рук, зрительно-двигательной координации, выработке изобразительных навыков.

На этом этапе обучения изобразительной деятельности при разных вариантах отклонений в развитии формируется мотивационно-потребностный компонент изобразительной деятельности. С этой целью используются беседы об искусстве, проводится знакомство с рисунками и репродукциями картин художников, изделиями народных умельцев. Широко используются у младших школьников игровые приемы, дидактические пособия (строительный конструктор, геометрические фигуры, различные образные игрушки, предметы), которые помогают при рисовании с натуры, тематическом и декоративном рисовании, лепке.

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.

133

А у школьников с нарушением слуха особенности восприятия, по наблюдениям М. Ю. Рау, выражаются в том, что при рассмотрели 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. По мнению Л. К. Малштейна, работа по развитию восприятия таких детей в изобразительной деятельности характеризуется этапностью: сначала детям предлагаются графические изображения, несущие наименьшее количество визуальной информации (черно-белое изображение фигур, линий, ахроматическое изображение с сюжетной завязкой); только после этого вводятся цветные иллюстрации и репродукции. Используется и фрагментарное восприятие, при котором ребенок может тщательнее рассмотреть непонятные детали, провести более осмысленное знакомство с художественным произведением.

На основном этапе формирования изобразительной деятельности, где дети овладевают изобразительно-выразительными средствами, техникой передачи образа, существенное значение имеет развитие у детей с проблемами способности сравнивать изображение с образцом, передавать пространственное соотношение объектов в декоративном, предметном и тематическом рисовании, лепке.

Специфика основного этапа обучения детей с нарушением слуха изобразительной деятельности, как указывает М. Ю. Рау, проявляется в своеобразии использования специальных методов и приемов обучения, которые помогают таким младшим школьникам преодолевать трудности, обусловленные особенностями их развития. Объяснение учебного материала проводится развернуто и поэтапно, с широким использованием наглядности в форме специально подобранной натуры для наблюдений и изображения, подвижных

134

аппликаций и других приемов, позволяющих в игровой форме обучать детей.

Необходимым условием обучение изобразительной деятельности школьников с нарушением зрения является наличие специальных коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики, которые составляют базу овладения навыками изобразительного искусства.

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, хвои 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.).

135

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;

136

— 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.

Известный деятель музыкального воспитания школьников В. И. Шацкая указывает на то, что способность эстетически воспринимать музыку, слышать основное в ее содержании, сопереживать отражающимся в ней чувствам, понимать значение выразительных средств — все это не является природными способностями человека, а поддается воспитанию и развитию в процессе соответствующей деятельности.

Важность обучения для формирования осознанного восприятия музыки, музыкального мышления подтверждает и отечественный психолог Б. М. Теплов, рассматривая восприятие музыки как активную деятельность, которой следует обучать как всякой другой деятельности. На уроках в школе, слушая высокохудожественную музыку под руководством педагога, дети с проблемами накапливают опыт активного восприятия разнообразных произведений, уточняют знания о жанрах музыкального искусства, о выразительности музыкального языка, о певческих голосах, музыкальных инструментах, хорах, оркестре, о жизни и творчестве композиторов.

Во всех видах музыкальной деятельности у детей с разными вариантами нарушений проявляются особенности, обусловленные

137

природой того или иного отклонения в развитии ребенка. Прежде всего они проявляются в восприятии музыки.

Так, несовершенство восприятия школьников с умственной отсталостью, задержкой психического развития недифференцированность, замедленность темпа восприятия, сниженная его активность обусловливают и особенности музыкального восприятия школьников данной категории (И. В. Евтушенко, С. М. Мидовская, Е. А. Медведева). Дети не могут выделить главное в музыкальном произведении, дать самостоятельную вербальную характеристику, сопоставить образ окружающей действительности с музыкальным образом. Не всегда адекватны в своих эмоциональных реакциях на музыку, которую слушают. Все это накладывает значительный отпечаток на прием и переработку впечатлений. Однако использование различных коррекционно-направленных приемов, подготавливающих детей к слушанию, таких, как предварительный рассказ, наблюдение, беседа, показ иллюстраций и др., дает положительные результаты.

А восприятие музыки детьми с нарушением слуха осуществляется на полисенсорной основе, где задействованы и слуховой, и зрительный, и двигательный анализаторы в различных комбинациях. Обучение слушанию музыкальных произведений таких детей проводится как с использованием слуховых аппаратов, так и без них. Развитие слухового восприятия у школьников данной категории, как считает Е. З. Яхнина, имеет двойное функциональное значение: обогащение представлений детей о звучащем мире, обучение восприятию различной акустической информации — речевых, неречевых звучаний; развитие у таких учащихся эмоциональной отзывчивости, обогащение музыкальными впечатлениями, формирование по возможности дифференцированности восприятия основных музыкальных структур. Дети выделяют звучание музыки из комплекса других звуков окружающего мира, определяют ее начало и окончание, различают и узнают музыкальные фрагменты по характеру и средствам выразительности, определяют настроение услышанного.

Восприятие музыки учащимися с нарушением зрения, в силу обостренности слуха как сохранного анализатора, отличается большей дифференцированностью. Именно это позволяет детям улавливать, узнавать разнообразные оттенки в звучании музыкального произведения. Внимание детей при слушании музыки направляется на соотнесение музыкального образа с образом окружающей действительности, с его характерными особенностями, которые раскрывает музыка. Через музыкальный образ у детей формируются более полные представления об окружающем мире, восприятие которого ограничено у детей данной категории вследствие нарушения зрения.

Слушание музыки в школе дает положительные результаты, если оно представляет собой активную музыкально-художественную и мыслительную деятельность, серьезное, сознательное проникновение

138

в музыкальное произведение, в единство его музыкальной формы и содержания. С восприятием одной лишь звуковой картины не достигается полное эмоциональное и эстетически-нравственное воздействие, а содержащиеся в произведениях воспитательные возможности не реализуются.

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. Коррекционно-направленная вокально-хоровая работа со школьниками с проблемами предполагает:

— анатомо-морфологическое развитие голосообразующей системы на фоне созревания всего организма ребенка;

— функциональное развитие отделов мозга, управляющих певческим процессом и всей системой связи «голос – слух»;

— накопление вокальных навыков (организация певческого дыхания, формирование естественности в звукообразовании, правильная артикуляция);

— совершенствование качества звучания голоса (тембра, звуковысотного и динамического диапазона, вокального интонирования, подвижности голоса, четкости дикции), которые являются показателями роста голосового аппарата, с одной стороны, и певческой деятельностью — с другой;

— развитие музыкального слуха и как особого его проявления — вокального слуха;

139

— становление взаимосвязи между слуховым восприятием звукового образа, вокально-слуховыми представлениями и воспроизведением голосом.

Существенное значение в обучении пению детей с разными отклонениями в развитии имеет пропедевтический этап, предварительная работа над пониманием текста песен, что облегчает и передачу мелодии. Этому способствует определенная организация занятия, предполагающая вступительную беседу, анализ содержания песни после эмоционального исполнения ее педагогом. Основной этап урока пения дает положительные результаты, если педагог работает над овладением ребенком вокально-хоровыми навыками, использует различные приемы, формирующие правильное интонирование, дикцию, дыхание, учит детей пению в ансамбле, учит слушать и слышать себя и своих товарищей во время исполнения песен.

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 полоски).

Другим видом исполнительской музыкальной деятельности в специальной школе 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.

Так, при нарушении слуха, по утверждению Е. З. Яхниной, обучение на музыкально-ритмических занятиях базируется на взаимодействии музыки, движения и устной речи в различных сочетаниях: музыка и движения, музыка и речь, движения и речь, музыка, движения и речь. Известно, что музыка содействует ритмической организации движений, создает определенный эмоциональный настрой, поэтому развитие у школьников слухового восприятия музыки способствует формированию у них и ритмичных, и выразительных движений. В свою очередь, движения оказывают положительное влияние на развитие восприятия музыки. Двигательное моделирование

140

музыкальных структур является одним из основных приемов развития у детей с нарушением слуха восприятия музыки. Специальная работа над движениями, выработкой правильной осанки, умением регулировать мышечное напряжение, развитием чувства ритма положительно влияет на формирование у детей произносительной стороны речи. Особенно важное значение для коррекции речевой деятельности школьников с нарушением слуха имеет фонетическая ритмика, являющаяся частью музыкально-ритмических занятий.

Взаимодействие музыки и устной речи при декламации песен, используемой на музыкально-ритмических занятиях, эффективно для формирования ритмоинтонационной структуры речи детей с нарушением слуха. Вслушивание в мелодию, развитие слухового восприятия основных ее средств: темпоритмической, мелодической организации, динамических оттенков — содействует овладению различными модуляциями голоса, динамическими оттенками, слитностью речи, адекватными паузами, ритмической организацией слов, фраз, изменением темпа речи. Таким образом, взаимодействие музыки, движений и устной речи при соответствующем эмоциональном настрое учащихся является основой музыкально-ритмической работы.

Ритмика для школьников с нарушением зрения способствует успешному осуществлению коррекции отклонений в психофизическом развитии детей данной категории. Основой занятия является развитие чувства ритма, способность с большой точностью различать свои движения во времени и пространстве и по затраченным мышечным усилиям. Для успешного воспитания чувства ритма у таких детей используется методика В. А. Кручинина. В ее основе заложены методы овладения движениями, применяемые в музыкально-хореографическом воспитании, а воспроизведение ритмических рисунков-заданий осуществляется на основе сенсомоторного восприятия. Средствами, при помощи которых формируются музыкально-ритмические и моторные навыки, являются общие упражнения (общеразвивающие, перестроения, основные движения), упражнения для согласования движений и музыки, элементы художественной гимнастики (с предметами и без них), танцевальные элементы, музыкально-речевые игры, музыкально-двигательные эстафеты, элементы хореографии и вольные гимнастические упражнения под музыку. Сначала упражнения разучиваются без музыки, при этом фиксируются мышечные ощущения, затем повторяются в медленном темпе под музыку и в заключение — в четко выраженном темпе и ритме. На этапе углубленного разучивания упражнений совершенствуется ритмичность, слитность, свобода движений школьников с нарушением зрения, движения их становятся более уверенными, улучшается нарушенная пространственная ориентация. Движения приобретают целостность, если они на занятии ритмикой

141

выполняются в различных комбинациях, приближенных к движениям, необходимым детям в реальной бытовой обстановке.

Для школьников с задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушением речи ритмика является как важным средством музыкального развития, так и средством коррекции отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой и моторной сфер. Несовершенство двигательной сферы, вялость мышечного тонуса или, наоборот, гипертонус, плохая координация, неловкость движений постепенно преодолевается благодаря системе музыкально-ритмических упражнений; формируется двигательный самоконтроль, произвольность внимания. Действия с воображаемыми предметами, сюжетные композиции «Собираем цветы», «Играем с водой», «Играем с мячом» активизируют развитие воображения. Образно-ритмические и танцевально-двигательные упражнения формируют целостность движений детей данной категории, а ритмические упражнения с музыкальными инструментами учат детей не только передавать ритмический рисунок. На занятиях учитываются как физическое, так и эмоциональное состояние школьников; с целью его регуляции движения сочетаются с мини-релаксацией, которая может использоваться как на самом занятии, так и после его окончания. Положительный эмоциональный фон урока ритмики с детьми создает «ситуацию успеха», благоприятную для формирования личностных качеств, уверенности в себе, активности, инициативы, мотивации к художественной исполнительской деятельности. Занятия ритмикой помогают ребенку мобилизовать себя на продолжительную произвольную деятельность, что благотворно сказывается на других занятиях.

Занятия ритмикой со школьниками с ДЦП имеют характер хореографической лечебной гимнастики (методика О. А. Стерник, 1970). Они включают в себя упражнения по стабилизации нормального положения головы, развитию установочных выпрямительных рефлексов, подавлению тонических примитивных рефлексов, выработке способности расслаблять мышцы и подавлять патологические синергии и синкинезии, устранять порочные установки и деформации, а также задания на развитие произвольной моторики. Занятия проводятся с использованием балетной стойки, сидя, лежа в зависимости от возможностей детей. Школьники, удерживаясь руками за стойку, учатся выполнять различные упражнения по схеме хореографических этюдов индийского, русского, узбекского танцев под музыку.

Хореографические занятия с детьми данной категории создают положительный эмоциональный настрой, вызывают желание научиться танцевать так или почти так, как здоровые дети.

Организация коррекционно-направленной художественной деятельности школьников с проблемами предполагает участие детей в факультативной, художественной кружковой деятельности. Это занятия

142

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 с проблемами, овладевая разными видами художественной исполнительской деятельности, познают мир искусства, практически приобщаются к художественной культуре.

Успех работы по формированию художественной культуры школьников в специальной школе зависит от многих факторов, среди которых можно выделить:

— понимание педагогическим коллективом и родителями того, что формирование гармонической личности ребенка с проблемами не может осуществляться только на уроках, связанных с изучением точных наук;

— придание значимости урокам, связанным с искусством, обеспечивающим развитие чувств и мыслей школьника с проблемами, его художественно-эстетическое развитие, формирование его нравственности;

— обеспечение потребности ребенка с проблемами в познании мира посредством искусства;

— повышение качества занятий, связанных с искусством в специальной школе, использование эффективных методик художественно-эстетического развития школьников с проблемами;

— использование видов искусства, художественной деятельности в коррекции отклонений в развитии познавательной, эмоциональной, моторной сфер и личности школьников;

— организация целенаправленной внеклассной работы в специальной школе по формированию художественной культуры детей с проблемами;

— активное участие педагогического коллектива и родителей в приобщении школьников к художественной культуре как условие их социальной адаптации в обществе.

143

Старший школьный возраст

«Художественная культура во мне и вокруг меня»

Четвертый этап формирования основ художественной культуры ребенка с проблемами связан, с отрочеством, с периодом завершения школьного образования, приобщения юноши и девушки к разряду взрослых и самостоятельной предметно-созидательной деятельности. Перемены в психическом созревании старшего школьника влекут за собой и потребность в мировоззренческой рефлексии, обдумывании системы ценностей. Этот период связан с выработкой мировоззрения и самосознания на основе полученных прежде знаний. Однако знания о ценностных позициях юный человек стремится почерпнуть не только из учебников или уроков, но и в собственном живом опыте в общении со сверстниками, а затем и с героями книг, фильмов, пьес, а через них — с поэтами, романистами, актерами. В это время возрастает роль искусства и художественной деятельности в воспитании и самовоспитании молодого человека. Оно способствует расширению его собственного опыта. Юноши и девушки ищут ответы на основные жизненные вопросы в мирах, созданных Л. Н. Толстым, А. С. Пушкиным, Э. Хемингуэем и другими писателями.

Искусство и лич­ность подростка с проблемами в разви­тии

В этом возрасте происходит дальнейшее развитие сознания юношей и девушек: формирование духовных, нравственных, эстетических чувств, потребности активного участия в общественной жизни, которые могут удовлетворяться и с помощью искусства. Художественная культура выступает мощным средством развития, социализации как нормально развивающегося старшего школьника, так и его сверстника с различной недостаточностью.

Отрочество при всей сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми, сверстниками), по мнению В. С. Мухиной, привлекательно своей направленностью на созидание. Через собственные душевные муки подросток обогащает свой внутренний мир, проходя путь идентификации с собой и другими. Он отстаивает свое право быть личностью. В этот период меняется социальная ситуация, «она трансформируется в его сознании в новые ценностные ориентации — подросток начинает интенсивно реагировать на себя, на других, на общество... Семья, школа, сверстники обретают новое значение и смысл»1. Знания приобретают большую значимость для развития личности подростка. Они становятся той ценностью, которая обеспечивает их собственное сознание и место среди сверстников.

144

В это время у старших школьников с проблемами наблюдается более выраженный интерес к знаниям в области искусства. Вместе со сверстниками они посещают художественные, научно-просветительские музеи, театры, лекции. А в общественной деятельности — осваивают сферу труда, ищут способы получения независимости от родителей. Ощущение энергии своего тела, развития себя телесного — особое ощущение, оно привлекает внимание и запоминается на долгие годы.

Развивающееся самосознание в этот период определяет духовную работу самопознания, определения «внутренней позиции». Старшего школьника начинает волновать он сам в своем физическом и духовном воплощении («Кто я?» и «Какой я перед другими?»).

В подростковом возрасте в процессе физического, психического и социального развития вместе с позитивными достижениями возникают и специфические психологические трудности, и негативные образования.

У учащихся старших классов специальной школы наблюдаются определенные реактивные состояния так называемого «дидактогенного характера», вызванные тем, что они начинают осознавать, что учатся в специальной школе, и переживают свою социальную неадекватность, понимаемую ими как личностную неполноценность. Такие состояния отрицательно влияют на учебу, отношения к семье, к школе, к самому себе. Особое значение в этот период имеют для подростка его лицо, одежда. Углубленная рефлексия на свою внешность обусловлена желанием быть взрослым. Обращение к своему «Я», стремление утверждать себя часто дает выраженную психическую напряженность, проявляющуюся в позах, жестах, суждениях.

В развитии культуры личности огромная роль принадлежит искусству, поскольку оно формирует духовность подростка с проблемами и обеспечивает тем самым вхождение в художественную культуру на более осознанном уровне.

К сожалению, именно в старшем школьном возрасте, когда художественное образование способствует самосознанию и самопознанию личности, служит средством творческих проявлений, когда контакты с искусством усиливают общий интерес школьников к учебе, уроки по искусству в учебных планах специальной школы ограничены.

В силу специфики своего содержания школьные художественные циклы способны формировать внутренний мир юноши, девушки. Однако, по мнению ведущего специалиста в области художественного воспитания школьников А. А. Мелик-Пашаева, этот «канал перекрыт» сегодня в школе. И в лучшем случае художественный цикл бесплоден, ибо неадекватны способы преподавания предметов, непонятно их значение и возможности. Наблюдается недооценка

145

способности детей к творческому освоению искусства; статус художественных дисциплин снижен до третьестепенных (кроме литературы — она является основной дисциплиной); это обусловливает соответствующее «снисходительно-десертное» отношение и подростков, а также родителей, учителей и руководителей школьного дела к урокам искусства.

Трудности в формировании личности подростка с проблемами определяются природой и характером имеющегося у него нарушения развития. Однако они усугубляются в специальной школе за счет сокращения в период отрочества предметов искусства, которые, безусловно, давали бы возможность не только включить старших школьников в сотворчество с педагогом и сверстниками, почувствовать присутствие «искусства в себе», свою социальную значимость, но и помочь скоррегировать отклонения в личностном развитии подростков с проблемами. Именно поэтому возникает так называемая «бездуховность»: отсутствие эмпатии, экологического сознания, исторической памяти, творческой инициативы, утилитарное отношение к жизни. Исправить это положение, наполнить учебный процесс старших школьников художественно-эстетическим содержанием можно, только изменив отношение к предметам, дисциплинам, связанным с искусством. Только в этом случае можно говорить о формировании субкультуры личности подростка с проблемами в развитии.

Главная цель формирования основ художественно-эстетической культуры школьников, особенно подростков в специальной школе, состоит в том, что, приобщая детей к специальной области искусства, мы обеспечиваем развитие у них эстетического отношения к жизни. Искусство должно так преподаваться в школе, чтобы в процессе творческой практики и восприятия произведений искусства учащийся с проблемами мог открывать в себе самом способность эстетического, художественного отношения к миру, ощущать, что художественная культура формируется и в нем, и вокруг него.

Известно, что особенно в подростковом возрасте ребенок с проблемами должен и хочет взрослеть. Не получая средств посильного приобщения к художественной деятельности, он будет испытывать неудовлетворенность и неуверенность, потеряет интерес к искусству. В этом состоит, в частности, главная психологическая причина так называемого «подросткового кризиса» в художественном развитии детей. Основной период целенаправленного формирования художественной культуры учащихся в специальной школе осуществляется только до 7 класса, после чего общение с искусством старшеклассников связано только с уроками литературы и с внеклассной художественно-эстетической деятельностью. Возможность комплексного общения с разными видами искусства упускается, что затрудняет гармоническое развитие личности старшекласников, формирование их художественной культуры и их социальной адаптации с помощью искусства.

146

Упрощенность отношения к искусству современной специальной школьной педагогической практики связывается с наличием в ней тенденции, обозначаемой как вербальный крен. Суть ее заключается в преобладании в цикле учебных дисциплин в старших классах искусства слова — литературы, которая изучается преимущественно как один из источников сведений об истории и современной жизни. Литература теряет собственную специфику как вид искусства. Предметная ориентированность сводится к усвоению адаптированных теоретических знаний. К сожалению, музыка и изобразительное искусство не вводятся в перечень основных предметов в старших классах, хотя экспериментально доказано (и в массовой школе, и в специальной), что предметы художественно-эстетического цикла помогают усвоению математики, русского языка и других дисциплин общеобразовательного блока, а также обеспечивают коррекцию личностных нарушений детей с проблемами.

Не удовлетворяя свои потребности в художественной деятельности, подросток с проблемами выходит за пределы школы и свои художественно-эстетические потребности и интересы удовлетворяет вне образовательного учреждения. Современный подросток накапливает художественные впечатления через средства массовой информации (телевидение), в лучшем случае — художественные выставки, театр. Телевидение как источник художественных впечатлений и знаний об искусстве сегодня имеет значение как в маленьких поселках, так и в больших городских центрах. Однако, что касается телепередач по искусству, то они не способны заменить непосредственное знакомство с произведениями живописи, скульптуры, музыки, театра. Чрезмерное увлечение подростков (особенно мальчиков) фильмами приводит к тому, что зачастую их просмотр перестает быть средством художественного развития, а порой даже снижает художественный вкус.

С возрастом у подростков с проблемами повышается интерес к эстетически-развлекательным передачам, особенно музыкальным: к современной музыке больших частот и классической. «Музыка больших частот привлекает подростков благодаря экспрессивности, призывающей своим ритмом к движению. Она позволяет включиться в заданный ритм и через телесные движения выразить свои переживания»1.

Многие исследователи отмечают, что музыка, особенно ее ритмическая основа, приводит к изменениям физиологических реакций в организме человека (в сердечно-сосудистой, дыхательной, вегетативной и других системах). При этом происходящие изменения в организме подобны реакциям при сильном аффекте. Подростковая аудитория, увлеченная поп- и рок-музыкой, стремится к восприятию ее на пределе возможного. Ритм и частота нередко ведут к зависимости от них, а психофизиологическое воздействие приводит

147

к состоянию «кайфа», отрешения от себя. Восприятие музыки сопровождается непосредственными танцевальными движениями, что усиливает процесс погружения в нее.

Но наряду с массовыми увлечениями высокочастотной музыкой подростки с проблемами могут быть склонны и к восприятию классической музыки, и к вокальной деятельности, что, в свою очередь, оказывает благотворное влияние на формирование духовности юношей и девушек.

Итак, раскрывая этапы приобщения ребенка с проблемами к миру искусства и художественной культуре общества, общечеловеческой культуре, к ее ценностям, можно отметить, что специальная школа не использует в полной мере искусство как средство развития личности на этапе отрочества, не создает условия для формирования самосознания подростка с проблемами. Культура, художественная деятельность — это шанс социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. И именно от педагогов, всех, кто работает в сфере специального образования, родителей зависит, помогут ли школьнику с проблемами стать гармонической личностью в современном обществе.

Указывая на огромную роль художественной культуры в формировании человека, Б. М. Неменский отмечает, что приобщение к ней ребенка (в том числе и с нарушениями в развитии) с детства может решить проблему гуманизации общества. «Если мы хотим действительно серьезно изменить — очеловечить общество, то начинать необходимо именно с человека, с гармонизации его мышления, его духовного мира, его отношения к жизни. Мы должны глубоко осознать, что достичь этого не на словах, а на деле невозможно помимо школы, невозможно и без опоры на всю мощь многовековой художественной культуры. Будущее сегодня строится именно на перекрестке “искусство и школа”, “искусство и детство”, “искусство и педагогика”. При всех попытках обойти этот перекресток <...> мы потерпим крушение»1.

ГЛАВА 4

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНОМ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Теория и практика художественной педагогики определяют различные формы организации художественной деятельности детей с отклонениями в развитии в образовательном учреждении. Они различны

148

в специальном детском саду и школе, поскольку отвечают требованиям возраста и специфике ведущей деятельности.

Художественные за­нятия с дошкольни­ками

Основной формой обучения дошкольников каждому конкретному виду искусства (музыкальному, изобразительному, художественному слову, театральному) является занятие. Отличительной чертой художественных занятий с детьми с проблемами является то, что они решают как образовательные и воспитательные, так и коррекционно-развивающие задачи. Содержание, организация, методика проведения занятий определяются природой и характером нарушений в развитии ребенка.

Занятия, приобщающие ребенка с проблемами к искусству, начинаются с первого года жизни. Эта форма обучения обеспечивает целенаправленное развитие ребенка с проблемами в соответствии с программой, с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей. Занятия, организованные педагогом, направлены на приобретение тех знаний и умений, которые имеют наибольшее значение для общего и художественного развития детей и которые не могут своевременно сформироваться без специального обучения.

В младенческом возрасте первыми занятиями по художественному развитию с малышами с проблемами являются музыкальные занятия, которые проводятся индивидуально по 5—7 мин 3 раза в неделю. Музыкальный руководитель (или мать дома) побуждает ребенка находить источник звучания: погремушку, колокольчик, поющего взрослого; вызывает «комплекс оживления», двигательную реакцию на звучащую музыку, голос. Во второй половине года занятия проводятся с подгруппой детей. В занятии выделяются отдельные виды музыкальной деятельности: слушание коротеньких музыкальных произведений в манеже — 1,5—2 мин, с перерывами; пение взрослого и гуление ребенка, музыкально-ритмические движения (пляска под пение взрослого) — с каждым ребенком индивидуально по 5—7 мин.

В это время музыкальный руководитель побуждает детей подражать отдельным певческим интонациям взрослого («а-а-а...»), откликаться на игровые действия взрослого с игрушкой под музыку (кукла идет — топ-топ-топ, пляшет, уходит — «до свидания»; звукоподражания животным: кошка мяукает, собака лает).

В раннем возрасте с ребенком с проблемами формирование художественной деятельности осуществляется на занятиях по изобразительному искусству, музыкальному развитию, знакомству с художественной литературой. В этом возрасте малышам трудно заниматься тем, что не вызывает интерес, поэтому все занятия проводятся в игровой форме. Интерес к занятию поддерживается эмоциональным отношением педагога к тому, что он показывает детям, о чем рассказывает. Важным моментом в формировании художественной деятельности в этом возрасте является речь педагога, которая

149

должна быть интонационно выразительной, четкой, грамотной, с короткими фразами, понятной детям, при этом большое значение имеет использование художественного слова педагогом. Не менее значимым в развитии ребенка с проблемами в этот период является предметно-игровое звучащее поле (музыкальные образные игрушки, погремушки), используемое в занятии. Полисенсорный ансамбль воздействия (звук, цвет, форма, тактильное прикосновение к звучащей игрушке, мягкой, двигающейся) обеспечивает комплексное развитие малыша с проблемами на занятии.

В раннем возрасте ведущим методом обучения художественной деятельности ребенка с проблемами в развитии является наглядно-действенный. Детям должна предоставляться возможность не только смотреть, слушать, но и действовать с предметом, включаться в речевое общение с педагогом, проявлять эмоциональное отношение к предмету.

Организуя музыкальное занятие или занятие по знакомству с художественной литературой, по изобразительной деятельности с малышами с проблемами, педагог должен помнить, что чем больше анализаторов (зрительный, слуховой, двигательный, тактильный) участвуют в восприятии, тем глубже впечатление ребенка, прочнее запоминание, а значит выше обучающий эффект занятия.

Нервная система малыша с проблемами характеризуется слабой выносливостью, быстрой утомляемостью, поэтому занятия по художественному развитию должны быть не более 7—10 мин на втором году жизни и 10—15 мин на третьем году жизни. Нельзя насильно заставлять малыша заниматься искусством, так как это может надолго вызвать отрицательное отношение к занятиям. Такие занятия всегда должны сопровождаться состоянием радости и успеха для малыша с проблемами.

В дошкольном возрасте занятия, связанные с искусством, являются основной формой обучения художественной деятельности (художественно-речевой, изобразительной, музыкальной, театрализованно-игровой).

По организации они подразделяются на индивидуальные занятия, подгрупповые и фронтальные занятия.

Индивидуальные занятия по разным видам искусства являются обязательными для специального дошкольного учреждения. Если ребенок не усваивает программный материал, если он болел и пропустил занятия, тогда ему нужна не только направляющая помощь, а обучающая каким-либо навыкам в художественной деятельности. Такие занятия разными видами искусства может проводить и дефектолог (художественно-речевая деятельность), и музыкальный руководитель (музыкальная, театрализованная деятельность), и воспитатель (изобразительная деятельность).

Подгрупповые и фронтальные занятия проводятся в соответствии с программой обучения и воспитания как обязательные. Объединенные

150

общими переживаниями, стремлением выполнить общее задание, дети лучше проявляют свои способности. Педагог правильным подходом, последовательностью методических приемов влияет на индивидуальное развитие каждого. При этом он использует положительный пример сверстников, помогающий отстающему преодолеть трудности.

По структуре и содержанию занятия по художественным видам деятельности могут быть традиционными, тематическими, доминантными и комплексными. Характерной особенностью занятий в дошкольном возрасте является наличие пропедевтического и основного этапов, обязательное присутствие игровых моментов, создание атмосферы радости, поддержка даже незначительных положительных проявлений в художественной деятельности, смены разных видов деятельности на одном занятии (рисуют мячик — поют песенку, слушают колыбельную — качают кукол, рассказывают знакомую сказку — смотрят или совместно с педагогом показывают ее на фланелеграфе или в настольном театре).

Занятия по художественному развития дошкольников с проблемами должны отвечать определенным требованиям:

— учитывать специфику нарушения в развитии ребенка;

— иметь коррекционно-развивающую направленность;

— осуществлять дифференцированный подход к детям, учебный материал должен быть различной степени трудности;

— соблюдать преемственность в усвоении материала и формировании умений и навыков по художественным видам деятельности;

— активизировать самостоятельные проявления детей в художественной деятельности и творчестве;

— обеспечивать гибкость и вариативность в структуре занятий;

— использовать в художественных занятиях с детьми разные виды помощи взрослого;

— использовать на занятиях разные виды опор (наглядную, звуковую, словесную, тактильную и т. д.), обеспечивающие успешное овладение навыками в художественной деятельности.

Занятия по художественным видам деятельности проводятся в соответствии с программой обучения и воспитания по каждому виду искусства. Они направлены как на художественное развитие ребенка, так и на коррекцию психических функций, эмоционально-волевой сферы, личностных качеств ребенка с проблемами.

Музыкальные занятия в специальном детском саду проводятся 2 раза в неделю по 20—25 мин в младшей и средней группах, по 30—35 мин в старшей и подготовительной группах. Один раз в неделю проводится коррекционное занятие по ритмике. Кроме этого, обязательными являются индивидуальные занятия по 10—15 мин с детьми, требующими дополнительного внимания.

Занятия по изобразительной деятельности и конструированию, а также по знакомству с художественной литературой проводятся

151

не менее двух раз в неделю на каждое направление в соответствии с программой воспитания и обучения для конкретного вида нарушения развития ребенка. Ведущая роль на занятии принадлежит педагогу. От его профессионализма, понимания особенностей развития ребенка, от умения чувствовать внутреннее состояние, способности увлечь его творческой работой, умения создать доброжелательную атмосферу в процессе художественной деятельности детей с проблемами зависит успех коррекционно-развивающего обучения средствами искусства.

Художественная дея­тельность дошколь­ников с проблемами вне занятий

Другой формой использования искусства в специальном детском саду является организация воспитателем художественной деятельности детей вне занятий. Она имеет важное значение для дошкольников с проблемами, поскольку воспитатель имеет возможность в индивидуальной форме средствами искусства осуществлять художественное развитие ребенка с проблемами. Художественная деятельность детей вне занятий организуется:

— в музыкальной деятелъности: музыкально-игровая (музыкально-дидактические игры, игры с пением, включение песни в сюжетную игру или различные бытовые моменты жизни в группе); музыкально-театрализованная деятельность (инсценирование взрослым песен на фланелеграфе, в настольном театре, на ширме, разыгрывание песен по ролям с детьми, пантомимические игры руками под музыку); мини-концерты по слушанию музыки в сюжетной форме;

— в художественно-речевой (чтение сказок, рассказов, разучивание стихотворений, потешек, разыгрывание их содержания с педагогом в настольных режиссерских играх, в играх со словом и движением);

— в изобразительной деятельности (в групповой и индивидуальной формах; индивидуальная работа педагога с ребенком по рисованию, лепке, аппликации используется, когда ребенок не усвоил программный материал на фронтальных занятиях и ему требуется помощь в овладении навыками в изобразительной деятельности);

— в художественно-ручном труде (совместное изготовление с педагогом поделок, ремонт книжек, изготовление игрушек, обучение ребенка вышиванию, разным видам плетения шнура, изготовление украшений к празднику и т. д.).

Культурно-досуго­вая деятельность до­школьников

Третьей формой использования искусства в специальном дошкольном образовательном учреждении является культурно-досуговая деятельность. Это праздники и развлечения, которые запоминаются детям надолго. Красочное оформление помещения, где проводится праздник, особо торжественная музыка, яркие детские костюмы, родители, зрители — все это обеспечивает сильные, незабываемые впечатления

152

ребенка с проблемами в развитии. Но праздник и развлечение — важное средство художественного воспитания, которое формирует эстетический вкус ребенка.

Праздники — это торжество, объединяющее детей и взрослых общностью переживаний, эмоциональным настроем. Тематика и форма их проведения может быть различной. Народные праздники Масленица, Рождество с колядками по своей природе педагогичны, поскольку включают в единое действие и взрослых, и детей. Такие праздники, сохранившие традиции прошлого, уходящие корнями вглубь веков, создают духовную атмосферу, оказывающую положительное влияние на духовно-нравственное развитие детей. К. Д. Ушинский отмечал, что воспитание, лишенное народных корней, — бессильно.

В практике специальных дошкольных учреждений отмечаются традиционные праздники «Нового года», «Выпуска детей в школу», «Мамин день — 8 Марта». Форма их организации может варьироваться. Это может быть концерт, музыкально-театрализованное представление или детский спектакль, открытое занятие и т. д. Однако нужно помнить, что содержание, объем материала должны соответствовать особенностям и возможностям детей с проблемами. Праздники не должны быть длительными, так как ребенок с проблемами быстро утомляется, возбуждается. В ткань праздника может вводиться как выученный материал, так и свободная игровая импровизация. Важно только, чтобы педагоги проявляли творчество в выборе форм проведения. Музыкальное оформление праздника предполагает как «живую музыку» на фортепиано, баяне, аккордеоне, так и использование звукозаписей, фонограмм. Желательно, чтобы звуковой фон не утомлял ребенка с проблемами, а создавал радостное, приподнятое настроение, соответствовал тематике праздника, возрасту детей. На детском празднике всегда звучит художественное слово и взрослого и детей, придающее торжеству цельность и гармоничность. Однако, используя этот вид искусства, нужно помнить, что обилие стихов, многословие ведущего делают праздник скучным, утомляют детей. Если словесного материала будет меньше, но он понятен детям по содержанию и выразителен по исполнению, он будет для них интересным.

На детском празднике должны сочетаться разные виды музыкальной, художественно-речевой деятельности: пение, движения, стихи и др. Главное для ребенка с проблемами — активное участие в общем торжестве. К сожалению, в практике дошкольных специализированных учреждений часто можно встретиться с неверной организацией и проведением праздников, где основной целью ставится воздействие на взрослого зрителя, погоня за показной стороной, использование сложного материала, обилие номеров, натаскивание детей, активное участие только способных. Недопустима на празднике для детей с проблемами заорганизованность, чтение стихов,

153

пение, пляски до изнеможения, в результате чего дети уходят с праздника или утомленными, или чрезмерно возбужденными. Такое построение праздника не может положительно влиять на художественно-эстетическое развитие ребенка и, конечно, не является коррекционно-направленным.

Интересной и достаточно приемлемой для специализированного детского сада формой культурно-досуговой деятельности может быть детский спектакль, где совместно со взрослыми дети с проблемами могут продемонстрировать свои возможности в разных видах художественной деятельности. Театральное искусство синтетично по своей природе, в нем сочетаются разные виды художественной деятельности: речевая, музыкальная, вокальная, двигательно-пластическая, танцевальная, изобразительно-оформительская. Атмосфера, создаваемая театрализованно-игровой деятельностью, ее размеренность, выстроенная литературной основой, благоприятна для детей с проблемами. Украшенные афиши, декорации, костюмы, музыкальное оформление, игра на «сцене» — все это создает приподнятость настроения ребенка. Драматизация позволяет детям проявить свои способности в разных видах художественной деятельности, занять в спектакле всех детей, распределив роли по их возможностям. Такая форма праздника может предполагать и активную художественную деятельность детей, не занятых в спектакле, а демонстрирующих свои возможности в художественной деятельности в импровизированном «фойе» театра. Это может быть чтение стихов отдельными детьми, индивидуальное пение, общая пляска для гостей, выступление детского ансамбля инструментов и т. д.

Досуговая деятельность не ограничивается только праздниками, она может быть организована и в форме развлечений самой различной тематики и направленности (зрелища с участием самих детей). Это могут быть тематические досуги, в том числе связанные с временем года, фольклорные, дни рождения, концерты самодеятельности, вечера по творчеству композиторов, писателей, КВН, конкурсы и др. Развлечения имеют большую педагогическую ценность. Они обогащают ребенка с проблемами новыми впечатлениями, закрепляют их умения в художественной деятельности, развивают их инициативу, учат использовать речь в свободном общении, формируют художественный вкус.

В организации и проведении развлечений детей с проблемами в дошкольном образовательном учреждении активно задействован весь педагогический коллектив (музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатель, руководитель физического воспитания, изобразительной деятельности). Также привлекается медицинский и даже технический персонал, они могут принять участие в исполнении отдельных номеров, быть жюри или зрителями. Планировать развлечения следует заранее, примерно за месяц, при этом исходить из общего плана всей коррекционно-направленной работы с детьми,

154

учитывать их возможности, степень подготовленности, интересы, условия, наличие оформления развлечения, досуга. Виды досугов для дошкольников с проблемами следует чередовать (зрелища и с участием детей), начиная с более легких, не требующих большой подготовки и сложного оформления. Необходимо, чтобы в каждом специализированном дошкольном учреждении развлечения занимали должное место в системе коррекционно-развивающей работы и проводились систематически.

Уроки искусства в специальной школе

В связи с тем, что ведущей деятельностью в школе является учебная, основной формой обучения видам искусства является урок. Его продолжительность в первом классе — 35 мин, в других классах — 45 мин. Структура урока по художественным видам деятельности (литературе, рисованию, музыке, ритмике) в специальной школе или классах определяется дидактическими, образовательными, воспитательными, коррекционно-развивающими целями и задачами, его местом в системе уроков по теме. Каждый урок должен быть неразрывно связан с предыдущим материалом, а также со всей предшествующей работой учащихся и готовит школьников к изучению последующего материала. На уроках по разным видам искусства решение поставленных задач достигается как общедидактическими, так и специальными приемами, обеспечивающими усвоение материала школьниками с проблемами. Наиболее распространенной формой обучения школьников является комбинированный урок, где присутствуют различные компоненты деятельности учителя и ученика: информационно-познавательная часть урока, практическая деятельность детей, а также обобщающая и систематизирующая знания школьников. На уроках по искусству в младших классах широко применяются игровые моменты, разные виды опор (наглядная, слуховая, звуковая, словесная). В зависимости от вида искусства определяются и компоненты, и структура урока.

Так, урок музыки и пения включает знакомство с элементами музыкальной грамоты, слушание музыки и формирование вокально-хоровых навыков через пение детей.

А урок по изобразительному искусству предполагает как восприятие художественных произведений, объектов для изображения, беседу об изобразительном искусстве или о его жанре, анализ увиденного, так и практическую изобразительную деятельность детей: рисование (предметное, сюжетное, по замыслу, декоративное) или лепка, аппликация.

Своеобразием отличаются и уроки чтения в младших классах (и литературы в старших), где младшие школьники, например с нарушением слуха, не только учатся читать сказки, но и пишут слуховой диктант, действуют, разыгрывают ее содержание по ролям с фигурками персонажей.

155

Урок по художественно-ручному труду предполагает как знакомство с образцами, готовыми изделиями, так и изготовление самими детьми различных художественных поделок. Сенсорное развитие школьников с проблемами обеспечивается использованием комплексных, синтетических уроков, в которых сочетаются разные виды искусства (рисование и музыка, литература и музыка и т. д.). Особенности организации и содержания уроков по искусству определяются в специальной школе спецификой нарушений, имеющихся у детей, возрастными особенностями, необходимостью формирования умений и навыков, обеспечивающих дальнейшее обучение, художественное развитие и адаптацию в социальной среде.

Внеклассная художе­ственная деятель­ность в коррекцион­ной школе

Внеклассная работа является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса в специальной школе. Среди направлений внеклассной работы художественно-эстетический блок выделяется как самостоятельный. Он призван углублять, обобщать художественно-эстетические знания учащихся. Вместе с тем он образует с процессом обучения единый непрерывный коррекционно-развивающий и воспитательный комплекс.

В практике работы со школьниками с проблемами выделяются несколько форм организации внеклассной художественно-эстетической работы:

— культурно-досуговая общешкольная деятельность;

— художественно-факультативная, кружковая работа;

— индивидуально-художественная работа с отдельными учащимися в разных видах искусства.

Выбор тех или иных форм работы, а также их сочетание зависит главным образом от целей и содержания работы по художественно-эстетическому воспитанию в специальной школе, от характера нарушений в развитии детей, их возможностей и интересов. Практика существования специальной школы для детей с проблемами убеждает в возможности и целесообразности организации для школьников с разными отклонениями в развитии хоровых, вокальных, танцевальных кружков, театральных и изостудий.

Исключительно большое образовательное, воспитательное и коррекционно-развивающее значение имеют для школьников с проблемами все формы внеклассной художественно-эстетической работы в школе. Система внеклассного художественно-эстетического воспитания включает два направления взаимосвязанных задач:

— всемерное использование специфических возможностей каждого вида искусства с целью многостороннего художественно-творческого развития личности школьников, расширения форм его духовных потребностей;

— обогащение на этой основе общеэстетических представлений и знаний учащихся, необходимых для формирования у них художественно-эстетических

156

вкусов, мировоззрения, художественной культуры.

Театр в специальной школе

Во внеклассной работе в специальной школе театральное искусство получило распространение в виде драматических и кукольных кружков. Театр обладает большими возможностями многогранного воздействия на школьника в силу своей синтетической природы. Театр — это и литературный текст, и звучащее слово; это пластика и действия актера, его костюм, грим; это музыка, цвет и свет; это изобразительное пространственное искусство художника. Причем каждое из искусств, выступая в театре в союзе с другими видами искусств, обретает новые, дополнительные возможности воздействия на школьника с проблемами. Однако воспитание у школьников потребности в театре как источнике духовного обогащения, развития зрительской и исполнительской культуры не происходит само собой. Для этого требуется систематическая целенаправленная работа, накопление опыта, театральных впечатлений.

Во внеклассной работе театрализованная деятельность организуется в двух вариантах: посещение спектаклей в театре и практическая театрализованная деятельность самих детей в театральном школьном кружке или студии.

Воспитание мотивационного компонента, накопление впечатлений, а также развитие способности воспринимать и оценивать показанное на сцене как художественное отражение жизни осуществляется в процессе посещения с детьми театра. Привлечение внимания учащихся к специфическим средствам сценической выразительности помогает осмыслить значение пластического, ритмического и пространственного решения спектакля.

Приобщение в начальных классах к основам театрального искусства может органически сочетаться с комплексом учебно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач, решаемых педагогом на уроках по развитию речи, чтению, музыкальному воспитанию, изобразительному искусству.

В более старших классах художественно-эстетическое воспитание средствами театра осуществляется как в процессе обогащения школьников более сложным и разнообразным в жанрово-тематическом отношении репертуаром (романтическая и сатирическая сказка, спектакль о современном герое-сверстнике, красоте труда, дружбе), так и путем расширения круга художественно-образовательных задач. Впечатления о посещении спектаклей у школьников закрепляются. Многообразие форм творческой работы по спектаклю (рисунки, письменные работы, сочинения, беседы) могут использоваться для того, чтобы закрепить в эмоциональной памяти, воображении, в сознании детей конкретные образы, мысли, вызванные спектаклем.

Другой формой использования театра во внеклассной работе является театральный кружок или факультатив. Такая практическая

157

форма работы в художественной педагогике рассматривается как элемент общей системы воспитания, поскольку формирование художественной культуры средствами театра строится на активизации собственной театрализованной деятельности детей.

Театр — искусство действия, и овладевать основами сценической грамоты с младшими школьниками с проблемами можно только в самом театральном действии. Передовая практика в поисках наиболее эффективных путей не случайно обращается к наследию К. С. Станиславского, где вопросы профессионального обучения рассматриваются в непрерывной связи с задачами коррекционно-развивающего обучения и воспитания качеств творческой личности, необходимых в любой деятельности.

Опыт показывает, что театральное искусство в той или иной мере привлекает к себе школьников всех возрастных групп, а использование этого вида художественно-творческой деятельности в общевоспитательных и коррекционно-развивающих целях плодотворно как для младших школьников, так и старшеклассников с проблемами в развитии. Театрализованная деятельность предполагает всемерное развитие активности, инициативы учащихся, их индивидуальных склонностей и способностей. В то же время занятия — не только удовольствие, но и труд, требующий пытливости, умения преодолевать сложности, критически относиться к себе.

Театрализованная деятельность в специальной школе присутствует в форме кукольного театра, в репертуаре которого могут быть сказки, басни, рассказы, песни. Этот вид театра способствует развитию речи, ее выразительности, пластичности и дифференцированности мелкой моторики руки, формированию памяти, произвольного внимания школьников. Под руководством педагога учащиеся овладевают техникой владения куклами би-ба-бо, учатся сочетать действия с речью, что очень затруднено у школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Важное место занимают во внеклассной работе и драматические образно-ролевые спектакли, где дети сами исполняют роли. В процессе обучения технике перевоплощения педагог добивается у детей в передаче сюжета и образа осмысленности, правдивости, целенаправленности действий в условиях сценических обстоятельств, непосредственного, эмоционального отношения к происходящим по сюжету событиям, подлинного общения с партнерами-сверстниками, выразительной речи, посильного овладения основами сценической грамотности как необходимого условия формирования театрализованно-художественной деятельности. Свои театральные успехи школьники показывают зрителям: родителям, сверстникам, гостям. Это имеет значение для ребенка с проблемами, поскольку в этот момент он наполняется чувством своей социальной значимости. Театральное искусство — лишь одно из звеньев в системе воздействий, определяющих процесс формирования личности школьника

158

с различными формами недостаточности развития. Осуществление этой работы является важным компонентом всей системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания в специальной школе и одним из направлений формирования художественной культуры у школьников с проблемами в развитии.

Вокально-хоровая деятельность вне урока

Другой важной формой внеклассной работы со школьниками с проблемами являются занятия хоровым или сольным пением. Хоровое и сольное пение — не только средство воспитания и развития школьников, но и средство коррекции различных отклонений у детей, связанных с развитием речи, артикуляционного аппарата, дыхания, слуха, с формированием произвольного внимания, памяти, а также с развитием личностных качеств, чувства ответственности, коллективизма, самостоятельности. Использование хоровой работы с детьми с проблемами как одного из путей приобщения к художественной, вокальной культуре продиктовано новыми задачами наиболее полного раскрытия способностей каждого ребенка в условиях комплексного обучения, а также необходимостью его адаптации в дальнейшем в макросоциальных условиях.

Танцевальное искус­ство в специальной школе

Занятия основами танцевального искусства для школьников с проблемами является одной из любимых форм кружковой работы. Целью таких занятий является обучение ребенка в силу его возможностей свободно, непринужденно двигаться, быть интересным, привлекательным в танце, не стесняться сверстников. Поэтому основным направлением кружковой танцевальной работы оказывается не столько подготовка исполнителей отдельных танцев, сколько посильное развитие в каждом ученике творческих способностей, овладение танцевальными движениями как формой невербального общения. Танцевальное искусство помогает школьникам с проблемами удовлетворить свои эмоционально-двигательные потребности, обеспечить развитие ритмопластической выразительности, культуры тела. Формируя у подростка через «танец» умение разумно организовывать свободное время, педагог влияет на эффективность решения школьником проблемы свободного времени в будущем, когда он станет взрослым.

Культурно-досуго­вые мероприятия

Важное место в формировании художественной культуры в условиях специальной школы занимают массовые школьные мероприятия. Это и внутришкольные вечера, недели музыки, детской книги, музыкальный лекторий и др., организованные силами педагогов и детей. Это и внешкольные мероприятия художественно-эстетического содержания, связанные с посещением выставок, театров, музеев. Массовые мероприятия художественной направленности в специальной школе могут

159

решать задачи эстетического развития школьников, если репертуар и исполнение номеров соответствуют художественным требованиям, если разработан единый сценарий или план праздника, вечера и в него включены разные виды художественной внеклассной деятельности школьников, если дети и педагоги в процессе сотворчества готовятся к проведению такого мероприятия, если создается зрителями ситуация доброжелательности и успеха по отношению к участникам выступлений — детям с проблемами в развитии.

ГЛАВА 5

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ

ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ

Учебно-воспитательную коррекционно-направленную работу по художественному воспитанию и развитию в специальном образовательном учреждении для детей с проблемами ведут педагоги. Им принадлежит решающая роль в приобщении детей к искусству и формировании художественной культуры. В детском саду это музыкальный руководитель, дефектолог, воспитатели, в школе — учителя-дефектологи, преподаватели изобразительной деятельности, музыки и пения, ритмики.

Положение о ведущей, определяющей роли педагога в процессе обучения является общепризнанным во всех педагогических науках. Оно отмечается классиками педагогической мысли — Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским и др.

В начале XX в. П. Ф. Каптерев (1982) подчеркивал значимость личности учителя в педагогическом процессе, при этом он выделял те или другие свойства, повышающие или понижающие воспитательное влияние обучения. К таким качествам относятся научная подготовка учителя и учительский талант. К нравственно-волевым свойствам педагога были отнесены объективность, внимательность, чуткость (особенно к слабым, трудным ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям.

В работе с детьми с проблемами значение педагогического руководства возрастает. Без помощи педагога дети с отклонениями в развитии зачастую оказываются не в состоянии овладеть знаниями и умениями в художественной деятельности, которыми нормальные дети овладевают обычно самостоятельно в процессе накопления жизненного опыта. В научных исследованиях по специальному образованию и в практике работы в специализированных детских садах и школах выяснена роль личного примера педагога в художественном воспитании и обучении детей с проблемами. Интерес к личности педагога, особенно в школе, положительное отношение к нему часто является важным фактором, определяющим интерес и отношение

160

детей с проблемами к тому или иному учебному предмету, связанному с искусством.

Педагог по одному из видов искусства в школе, музыкальный руководитель в детском саду, будучи примером для детей с различной недостаточностью, является в то же время их ближайшим советчиком, помощником, особенно если дети, находясь в интернатах и даже бывая дома, не всегда получают в семье необходимое им соучастие в художественной деятельности.

На педагога-дефектолога, музыкального работника, учителей музыки и пения, изобразительной деятельности и ритмики возлагаются определенные обязанности, обеспечивающие развитие детей с проблемами посредством искусства. Обязанности каждого из них определяются соответствующими квалификационными характеристиками.

Дефектолог специального дошкольного образовательного учреждения участвует в работе по художественному воспитанию детей:

— предоставляет результаты диагностического обследования познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер на каждого ребенка, которые помогут музыкальному руководителю и воспитателю, педагогам дополнительного образования составить общую картину отклонений в развитии ребенка и определить его возможности и перспективу в художественном воспитании;

— совместно с музыкальным руководителем, воспитателем определяет коррекционные задачи, решение которых осуществляется посредством общения ребенка с искусством и включения его в художественную деятельность;

— осуществляет помощь музыкальному руководителю и воспитателю в планировании направлений коррекционно-развивающей работы по художественному воспитанию дошкольников с проблемами в детском саду;

— участвует в подготовке и организации культурно-досуговой деятельности дошкольников с проблемами в дошкольном учреждении.

Музыкальный руководитель в специальном детском саду:

— отвечает за постановку музыкального воспитания и развития детей с проблемами;

— проводит диагностическое обследование возможностей детей с проблемами в музыкальной деятельности;

— планирует коррекционно-направленную работу по музыкальному воспитанию дошкольников с проблемами в развитии в соответствии с особенностями их нарушений;

— проводит различные по структуре и организации музыкальные занятия (фронтальные, подгрупповые, индивидуальные);

— совместно с воспитателем организует разные виды коррекционно-направленной музыкальной деятельности вне занятий (музыкально-игровую, музыкально-театрализованную, игру на детских музыкальных инструментах);

161

— организует и проводит культурно-досуговую деятельность дошкольников в специальном детском саду, составляет план проведения праздников, утренников, досугов, руководит их подготовкой и проведением, участвует в изготовлении костюмов, праздничного оформления;

— консультирует воспитателей и родителей по вопросам музыкального воспитания дошкольников с проблемами.

Воспитатель в организации художественной деятельности:

— активно участвует в работе по всестороннему гармоническому развитию и воспитанию дошкольников с проблемами средствами искусства;

— совместно с дефектологом планирует коррекционно-направленную работу средствами искусства (изобразительную деятельность, художественно-ручной труд, знакомство с художественной литературой);

— принимает участие в музыкальных занятиях, оказывает детям практическую помощь в овладении движениями под музыку в играх и плясках, совместно с детьми играет на детских музыкальных инструментах;

— проводит занятия по изобразительной деятельности (рисованию, лепке, аппликации и т.д.) и художественно-ручному труду, обеспечивает коррекционную направленность подобных занятий с учетом особенностей и характера наблюдаемых нарушений в развитии ребенка;

— организует микрохудожественную среду в группе, создает игровые зоны для художественной деятельности детей (музыкально-игровой, театрализованной, индивидуальных занятий по изобразительной деятельности, художественному труду), наполняет их необходимыми материалами, атрибутами;

— организует и проводит художественную деятельность детей вне занятий в индивидуальной и подгрупповой формах, способствует развитию творческих проявлений детей в свободной художественной деятельности;

— активно участвует в культурно-досуговой деятельности в детском саду, помогает музыкальному руководителю в подготовке и проведении праздников и досугов.

Учитель музыки и пения в специальной школе:

— планирует работу по музыкальному развитию детей с проблемами в разных формах;

— проводит уроки музыки и пения;

— совместно с учителями-дефектологами, педагогом изобразительной деятельности организует внеклассную работу по музыкально-эстетическому воспитанию детей, организует кружковую, факультативную работу (хоровой, вокальный коллектив);

— участвует в проведении культурно-досуговой деятельности в специальной школе.

162

Педагог по ритмике в специальном дошкольном и школьном образовательном учреждении:

— совместно с дефектологом проводит диагностическое обследования моторики детей (мелкой и общей, артикуляционной), уровня развития чувства ритма;

— планирует коррекционную работу средствами движений;

— проводит занятия с дошкольниками и уроки ритмики в школе;

— организует работу с детьми вне занятий (танцетерапия, хореотерапия).

Преподаватель изобразительной деятельности в специальной школе:

— проводит диагностическое обследование возможностей детей в изобразительной деятельности, выявляет отклонения в развитии моторики, пространственных представлений, сенсорных эталонов (цвета, формы, пространства), представленных на листе бумаге;

— планирует уроки по изобразительному искусству, подбирает материалы к ним;

— проводит уроки по изобразительной деятельности;

— организует и проводит кружковую внеклассную работу по изобразительной деятельности с детьми по интересам;

— принимает участие в культурно-досуговой деятельности в школе, в оформлении праздников, концертов.

Чтобы успешно осуществлять работу по художественному развитию детей, дефектолог, музыкальный руководитель, воспитатель, педагог по изобразительному искусству, по ритмике должны обладать знаниями, умениями и качествами, необходимыми для проведения такой работы. Эти специалисты должны иметь знания по общей, возрастной и специальной психологии и педагогике, что является фундаментом их профессионально-теоретической подготовки. Важным для педагога специального образовательного учреждения являются знания по клиническим дисциплинам, которые позволяют понять природу того или иного нарушения — первичные причины нарушений в психофизическом развитии с точки зрения действия биологических факторов в единстве с социальными, определяющими особенности и перспективы коррекции отклонений в развитии ребенка.

Особое значение имеет владение педагогом коррекционными технологиями, которые могут им использоваться в процессе художественного воспитания детей с проблемами.

К профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с проблемами, предъявляются достаточно высокие требования — дидактичности, коммуникативности, общей культуры поведения.

В отечественной педагогике и педагогической психологии (в трудах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, в исследованиях Ф. И. Гоноболина, Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова, В. А. Сластенина, И. В. Страхова и др.) определены основные компоненты профессиональности педагога. Психологическая характеристика

163

педагога, работающего как с нормально развивающимися детьми, так и с их сверстниками с проблемами, включает описание его способностей, умений, посредством которых реализуются основные педагогические функции.

Педагог, занимающийся художественным развитием детей с проблемами, должен иметь следующее способности:

— академические художественные — способности в определенном виде искусств: педагог, работающий в области искусства, обязан уметь петь, играть на музыкальном инструменте, рисовать, лепить, танцевать, чувствовать музыку, владеть искусством выразительного чтения, пластикой тела;

— креативные — способности к творческому видению проблем, созданию новых ценностей, предполагающие наличие мотивов, знаний, умений, творческого потенциала, обеспечивающих решение коррекционно-развивающих задач в художественном развитии детей с проблемами;

— дидактические — способности передавать детям учебный материал по искусству, учитывая их возможности, преподносить материал ясно и понятно, вызывать интерес к разным видам искусства; такие способности дают возможность педагогу при необходимости реконструировать предлагаемый детям материал, трудное сделать легким, сложное — простым, непонятное — понятным, организовать поэтапную самостоятельную работу детей;

— перцептивные — способности проникать во внутренний мир ребенка: наблюдательность педагога, связанная с тонким пониманием особенностей личности ребенка с проблемами, которые могут проявляться в процессе общения с искусством; умение в нужный момент оказать ребенку поддержку в преодолении трудностей в художественной деятельности, сопереживать его успехам;

— речевые — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, владеть художественно-речевой выразительностью;

— организаторские — способности сплачивать детский коллектив на основе интереса к художественной деятельности, активизировать творческие проявления детей; а также правильно организовывать свою собственную работу, связанную с решением коррекционно-развивающих задач средствами искусства, планировать разные формы работы, правильно распределять время;

— коммуникативные — способности к общению с детьми; умение найти правильный подход к ребенку, установление контакта посредством общения в художественной деятельности — изобразительной, музыкальной, художественно-речевой, театрализованной; создание атмосферы успеха в работе с детьми с проблемами;

— прогностические — способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий в воспитательном коррекционно-развивающем проектировании личности ребенка путем использования

164

искусства, художественной деятельности; умении прогнозировать развитие тех или иных положительных качеств личности ребенка в процессе обучения искусству; определение возможностей и путей компенсации отклонений в развитии ребенка средствами искусства и художественной деятельности.

Деятельность педагога, организующего художественную деятельность детей с проблемами, реализуется в определенных педагогических ситуациях, совокупностью самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-образующих, исследовательских, контрольных, оценивающих и т. д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных коррекционно-развивающих, педагогических задач, в том числе и средствами искусства.

Практика работы в специальном образовательном учреждении компенсирующего вида свидетельствует о том, что педагог, работающий в области художественного воспитания с детьми с проблемами, может успешно выполнять свои обязанности по художественному развитию ребенка и компенсации отклонений в развитии детей средствами искусства при условии постоянного глубокого изучения индивидуальных особенностей своих воспитанников и применении современных коррекционных технологий художественной педагогики, артпедагогики.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Назовите основные группы принципов, использующихся в артпедагогике.

2. Дайте характеристику основным методам артпедагогики.

3. Раскройте содержание и средства художественного развития детей с различными проблемами.

4. Покажите педагогические аспекты формирования основ художественной культуры у детей с проблемами в развитии в младенческом и раннем возрасте.

5. Раскройте педагогические подходы формирования основ художественной культуры у детей с проблемами в дошкольном детстве.

6. Раскройте педагогические аспекты формирования основ художественной культуры у младших школьников.

7. Покажите, что характерно для формирования основ художественной культуры у старших школьников с проблемами в коррекционной школе.

8. Охарактеризуйте формы организации художественной деятельности детей с проблемами в развитии в специальном образовательном учреждении.

9. Покажите роль педагога в художественном развитии детей с проблемами.

10. Раскройте основные функции педагога, организующего художественную деятельность детей с проблемами в специальном образовательном учреждении.

165

РАЗДЕЛ IV

АРТТЕРАПИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ

ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1

ВИДЫ АРТТЕРАПИИ И ИХ КОРРЕКЦИОННОЕ

И ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

Совершенствование существующих и создание новых эффективных средств и методов, повышающих резервные возможности организма человека, является актуальной проблемой. Взоры многих современных исследователей все больше обращаются в сторону различных видов искусства в качестве адаптогенных, профилактических, лечебных, коррекционных средств.

Арттерапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения.

Поскольку арттерапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются прежде всего на специфике видов искусства (музыка — музыкотерапия; изобразительное искусство — изотерапия; театр, образ — имаготерапия; литература, книга — библиотерапия, танец, движение — кинезитерапия). В свою очередь каждый вид арттерапии подразделяется на подвиды.

Однако было бы неверно рассматривать видовые различия арттерапии только с точки зрения принадлежности к видам искусства. Виды арттерапии в медицине и психологии дифференцируются в зависимости от лечебного и коррекционного воздействия на человека и формы его организации (индивидуальная, групповая). Однако основой для всех видов арттерапии является художественная деятельность субъекта, посредством активизации которой осуществляется коррекция тех или иных нарушений в развитии человека.

Музыкотерапия (МТ) — это вид арттерапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта

166

воздействия: 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 катарсистическое (очищающее) воздействие музыки позволяет использовать ее в таком качестве в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Во многих исследованиях по музыкотерапии (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. М. Догель, С. И. Консторум, Г. П. Шипулин, Б. В. Асафьев, Л. А. Мадель, Л. С. Брусиловский, И. Р. Тарханов, Г. Н. Кехаушвили, А. Н. Борисов, Л. А. Батурина, И. В. Темкин, В. И. Петрушин, В. С. Шушарджан) в качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия этого вида арттерапии выделяются следующие:

— регулирование психовегетативных процессов, физиологических функций организма;

— катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;

— повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;

— облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения, коррекция коммуникативной функции;

— активизация творческих проявлений.

Музыкотерапия организуется в индивидуальной и групповой формах. Каждая из этих форм может быть представлена в трех видах: рецептивной, активной, интегративной музыкотерапии.

Рецептивная (пассивная) музыкотерапия характеризуется тем, что пациент в музыкотерапевтическом сеансе участвует относительно активно в непосредственном действии. В рецептивной МТ выделяются два вида: музыкопсихотерапия, музыкосоматотерапия.

Музыкопсихотерапия решает задачи нормализации психоэмоционального состояния. В свою очередь, это направление обеспечивает психокоррекционное воздействие в трех направлениях: коммуникативном (установка контакта психолога, психотерапевта с пациентом); реактивном (достижение катарсиса, очищения от наслоившихся болезненных отрицательных состояний в процессе музыкального восприятия); регулятивном (снятие нервно-психического напряжения, релаксация). Нормализация психоэмоционального состояния посредством восприятия музыки обеспечивается путем выхода человека из отрицательных переживаний, наполнения его положительными эмоциями, реконструирования его эмоционального состояния, когнитивной сферы.

Восприятие музыки может выражаться в различных формах. Например, в форме так называемых «музыкальных снов», представляющих собой вариант недирективной медитации. После прослушивания разных по характеру музыкальных произведений совместно

167

с пациентом проводится беседа о содержании того, что «снилось». Анализ образов, возникших у человека (ребенка), может показать его состояние, а затем динамику лечения и коррекции психоэмоционального состояния.

Другой формой музыкально-коррекционного, лечебного восприятия может быть музыкально-образная медитация, основанная на благотворном воздействии на психоэмоциональное состояние пациента слуховых образов, имеющих различную эмоциональную окраску. В этом случае слушатель, как считает В. И. Петрушин, переносит свои чувства и мысли на образ героя, воплощенного композитором, за которым можно видеть конкретного человека. При этом возникает невербальное диалогическое общение, к которому подходит описание метода терапии, центрированной на пациента, разработанного в концепции гуманистического подхода К. Роджерса.

Музыкосоматотерапия ставит целью обеспечивать лечебное воздействие непосредственно на тело человека. Она может быть зональной, когда осуществляется воздействие музыкой на определенную область, орган тела (В. А. Гуськов); аппликационно-точечной музыкотерапией, направленной на лечение и коррекцию функционального состояния измененных меридиальных систем тела человека (В. С. Шушарджан). Использование музыкосоматотерапии осуществляется только после диагностического обследования пациента, выявления функционального состояния определенного органа или состояния «сигнальных точек» меридианов, которые показывают изменение его активности, функциональное нарушение.

Музыкальное воздействие может осуществляться в процессе прослушивания специально созданных аудиомузыкальных программ «Антистрессовая», «Бронхиальная астма» и др., которые помогают в лечении соответствующих соматических заболеваний. При аппликационно-точечной музыкотерапии воздействие музыкой проводится с помощью микронаушников, которые отходят от любого звукопроизводящего устройства: магнитофона, музыкального центра, плеера, синтезатора и т. д. Соответствующая МТ программа транслируется через наушники, которые накладываются на точку акупунктуры и закрепляются лейкопластырем. Выбор точек зависит от задач сеанса.

Активная музыкотерапия предполагает активное включение пациента (ребенка) в музыкотерапевтический процесс посредством пения (вокалотерапия) или движения (кинезитерапия — танцетерапия, хореотерапия) и игры на музыкальных инструментах (инструментальная музыкотерапия). Активное участие в музыкотерапевтическом сеансе самого пациента (ребенка), получающего возможность выразить себя, свое непосредственное эмоциональное состояние пением, движением, игрой на инструменте, приводит

168

к разрешению внутреннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмоционального состояния, к регуляции функций организма.

Зарубежные представители данного направления музыкотерапии (Г. Алвин, У. Коффер, Г. Огтф, П. Нордофф, К. Роббинс) отмечают особую его значимость для использования в лечебных, коррекционных целях в работе с детьми с разными проблемами в развитии.

Активная музыкотерапия во всех ее вариантах помогает формировать у пациента оптимистическое, жизнеутверждающее мироощущение. Активная музыкальная деятельность (пение, движение, игра на музыкальных инструментах) обеспечивает возможность выстроить «Я-концепцию» в музыкально-творческом проявлении.

Положительный эффект в терапевтической и коррекционной работе обеспечивается вокалотерапией. В благоприятном воздействии пения на человека можно выделить два аспекта:

— коррекция психоэмоционального состояния (Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин);

— лечебно-оздоровительная направленность пения (В. С. Шушарджан, А. И. Попов, Е. В. Макаров).

Механизм лечебно-оздоровительного воздействия пения основывается на использовании системы активного классического вокального тренинга, целью которого является повышение резервных возможностей организма человека, коррекции нарушенных функций.

Вокальный тренинг, основанный на принципах классического пения, состоит из специальных упражнений, осуществляющих биоакустическую стимуляцию жизненно важных органов, а также из упражнений, повышающих адаптационные и интеллектуально-эстетические возможности человека. Подтверждением огромного влияния классического пения на организм человека является перечень певцов-долгожителей (И. С. Козловский, М. Д. Михайлов, С. Я. Лемешев, П. Г. Лисициан и др.).

С. В. Шушарджан, раскрывая механизмы вокалотерапии, отмечает, что в процессе вокалотерапии происходит стимуляция работы внутренних органов за счет активных движений грудной клетки, диафрагмы и мышц брюшного пресса, а также вибрационных процессов, возникающих в результате фонации.

Коррекционное лечебное воздействие обеспечивается и в процессе «обучения основам нижнереберно-диафрагмального дыхания, как наиболее физиологичного»1, которое благоприятно влияет на общее состояние организма человека.

Коррекция психоэмоционального состояния средствами вокалотерапии осуществляется как в индивидуальной (сольное пение), так и групповой (хор, ансамбль) формах. Положительная реконструкция

169

психоэмоционального состояния средствами пения проводится на сеансе вокалотерапии.

Методика В. И. Петрушина показывает, что в содержание занятий должно включаться исполнение песен жизнеутверждающего характера. Для подростков и взрослых это могут быть как песни Э. Колмановского и К. Ваншенкина «Я люблю тебя жизнь», Б. Окуджавы «Давайте восклицать» и др., так и специальные вокальные формулы самовнушения, оказывающие положительное воздействие на мироощущение человека. Формулы песенного самовнушения нацелены на то, чтобы сформировать в пациенте такие принципы отношения к окружающей жизни, которые бы способствовали гармонизации его внутреннего мира, стойкости при неудачах, формировали защиту от негативных мыслей, умение радоваться жизни. Направленность песен-формул может быть разнообразной: формула «психологической устойчивости», «расслабления и успокоения», «защиты от беспокойства и плохих мыслей», «радости» и т. д. Каждая формула в процессе пения повторяется несколько раз с транспонированием на полтона вверх и может сопровождаться хлопками и притопываниями.

Помимо вокалотерапии, активная музыкотерапия может выражаться в форме танцетерапии, хореотерапии, коррекционной ритмики, психогимнастики. Эти виды музыкально-двигательной терапии основаны на единстве музыки и движения, на активной двигательной деятельности пациента под музыку и в последние годы все чаще рассматриваются как составляющие целого самостоятельного направления — кинезитерапии.

Болгарские ученые Л. Бонев, А. Слынчев, Ст. Банков, впервые использовавшие термин «кинезитерапия», отнесли ее к неспецифически действующим терапевтическим факторам и определили, что различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

Формы движений, применяемые в коррекции, могут быть различны. Танец — это особая форма движений, это музыкально-пластическое искусство, отражающее жизнь в двигательных образах. Танцетерапия основана на выражении пластикой тела определенных чувств и переживаний. В качестве главного средства выражения этих состояний в танце является пантомимика, жесты, которые составляют особый выразительный язык, передающий внутреннее состояние человека. Благодаря своеобразию языка танец (согласно концепции К. Юнга) способен из сферы бессознательного извлекать подавленные влечения, желания и конфликты человека и делать их доступными для осознания и катарсистической разрядки.

Положительный эффект использования танцетерапии, двигательных ритмических упражнений в коррекции психоэмоциональных

170

состояний и других нарушений подтверждается рядом авторов (В. М. Бехтерев, А. М. Бернштейн, В. А. Гиляровский, В. А. Гринер, Д. С. Озерецкий, Г. А. Волкова и др.). В основе применения танцетерапии лежит снятие через танец мышечного напряжения, появившегося в результате стресса. Факт взаимодействия эмоциональных проявлений с изменением мышечно-физиологического тонуса отмечал в своих исследованиях еще известный физиолог В. М. Сеченов.

Использование движений в коррекции психоэмоциональных состояний пациента основывается на принципе тесной взаимосвязи эмоциональных переживаний и телесного напряжения, теории телесной терапии В. Райха и А. Лоуэна. Суть этой теории заключается в том, что психические травмы, получаемые человеком в течение своей жизни, заключаются в так называемом мышечном панцире, тормозящем импульс и свободное выражение эмоций. Имеется семь основных сегментов мышц: на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза, в которых «закупорены» различные отрицательные эмоции — страх, гнев, обида. Снятие такого физического напряжения в танце или в специальных ритмических упражнениях создает условие для выражения чувств, мыслей и эмоций человека. Гибкое расторможенное тело оказывается более способным к широкому спектру эмоциональных переживаний и выходу отрицательных эмоций. Осознание возможностей своего тела в выполнении тех или иных поз, движений, жестов означает вместе с тем и осознание своих чувств.

На методе физических действий строится также система К. С. Станиславского. Актер может вызвать различные эмоциональные состояния, если он совершает необходимые физические действия. Движения под музыку обеспечивают также коррекцию нарушений коммуникативной сферы, помогают установить контакт в групповом танце.

Коррекционная ритмика — это вид активной музыкальной терапии и кинезитерапии, в основе которой лежит синтез музыко-ритмо-двигательного воздействия.

Основателем метода ритмической гимнастики является швейцарский педагог, композитор Э. Жак-Далькроз (1865—1950), который выделил музыкальную ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики. А позже, в 1926 г., в России на ее основе создается лечебная ритмика. Регулятором движений Э. Жак-Далькроз сделал музыку, поскольку именно в ней имеется идеальный образец организованного движения. Музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением.

Именно эта широта проявлений ритма лежит в основе многих направлений использования ритмики. Ритм выступает как универсальная космическая категория. Чувство ритма в своей основе имеет активную природу, всегда сопровождается моторными реакциями.

171

Сущность моторных реакций заключается в том, что восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений. Это мышечное сокращение языка, мышц головы, челюстей, пальцев ног; напряжение, возникающее в гортани, голове, грудной клетке и конечностях; одновременная стимуляция мышц-антагонистов, вызывающая смену фаз напряжения и расслабления без изменения пространственного положения органа.

Отечественные ученые, врачи (Г. И. Шипулин, 1928; В. А. Гиляровский, 1928) обращали внимание на благотворное влияние коррекционной ритмики, при этом отмечали, что ритмические упражнения оказывают положительное воздействие особенно на детский коллектив с повышенной возбудимостью. Пионером введения ритмики в систему лечения взрослых и детей в нервно-психиатрической клинике явился профессор В. А. Гиляровский. Он отмечал, что коррекционная ритмика оказывает влияние на общий тонус, моторику, общее психоэмоциональное состояние, тренировку подвижности процессов центральной нервной системы, активизацию деятельности лимбической системы. Использование коллективного начала занятий ритмикой в системе коррекционной работы с душевнобольными и детьми с нарушением речи удалось В. А. Гринер.

Особенностью коррекционно-ритмической терапии является наличие музыки, которая рассматривается даже без связи с движением как лечебный фактор. Ее действие будет эффективнее, как отмечали В. А. Гринер, И. С. Самойленко, Н. А. Власова, А. Флоренская, Е. В. Конорова, Е. В. Чаянова и др., если ритм как организующий элемент музыки положить в основу двигательных систем, целью которых является регулирование движений. Ритмика развивает психические функции — такие, как внимание (концентрацию, объем, устойчивость, распределение), память (зрительную, слуховую, моторную). Именно поэтому коррекционная ритмика очень широко используется не только в психоневрологических клиниках, но и в реабилитационных центрах, а также в специальных образовательных учреждениях для детей с различными проблемами в развитии уже с дошкольного возраста.

Одной из современных методик, относящихся к кинезитерапии, является психогимнастика (М. И. Чистякова). Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные (основанные на внушении), тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику, этюды, упражнения, игры, направленные на развитие различных сторон психики ребенка. Психогимнастика по задачам и содержанию близка к программе рационально-эмоционального воспитания в США (А. Верон, 1983). Основная цель психогимнастики — научить ребенка справляться с жизненными трудностями. Ребенок должен осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием.

172

В ходе рационально-эмоционального воспитания, как и в процессе занятий психогимнастикой, дети изучают различные эмоции, возможность ими управлять.

Таким образом, психогимнастика примыкает к психокоррекционным методикам, задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Интегративная музыкотерапия (ИТМ) — это вид музыкотерапии, сочетающий в своей методологии подходы рецептивной и активной МТ.

Основной целью интегративной музыкотерапии является коррекция как психофизиологических и психоэмоциональных нарушений, так и повышение резервных возможностей организма в целом.

Коррекция психофизиологических процессов основана на использовании современных музыкотерапевтических методов и технологий музыкосоматотерапии: рефлексомузыкотерапии, аппликационно-точечной музыкотерапии. В этом случае осуществляется интеграция физиологии, рефлексотерапии, музыкознания. Это направление достаточно широко используется в клинической практике, а в системе помощи детям с проблемами она делает первые шаги. Коррекция психоэмоциональных нарушений осуществляется при ИТМ на основе синтеза музыкального и зрительного восприятия: музыкоцветотерапия (восприятие музыки в сочетании с цветом), музыкоизотерапия (восприятие произведений изобразительного искусства, картин природы, а также «изображение» музыки в рисунке).

Музыкальное восприятие в сочетании с активизацией зрительных образов (просмотр видеозаписей красивых картин природы, шедевров мировой живописи на фоне музыки) обеспечивает моделирование, реконструкцию психоэмоционального состояния; оказывает сильнейшее психотерапевтическое воздействие на человека, помогает ему выйти из конфликтной ситуации, потрясений. Такие сеансы отвлекают пациента от травмирующих его переживаний, помогают увидеть красоту мира, которая за переживаниями остается незамечаемой.

Раскрывая технологию музыкально-зрительно-образного восприятия на занятии по МТ, В. И. Петрушин отмечает, что, как в феномене актерского перевоплощения, психолог, музыкотерапевт может предложить оставить на время свои проблемы и шагнуть внутрь увиденных картин, нарисованных художником, очутиться среди прекрасной природы и людей, попробовать пережить их чувства, эмоциональные состояния. Музыка, сопровождаемая просмотром произведений живописи или картин природы, углубляет внимание пациента и пробуждает чувство любви к жизни, любовь к себе, реконструирует в положительную сторону его эмоциональное состояние. Органичное соединение двух способов невербальной коммуникации

173

по силе воздействия — эффект отдельно взятого вида искусства.

Музыкоцветотерапия — это вид ИТМ, который способствует восстановлению первоначального свойственного человеческому организму энергетического равновесия, нарушенного болезненным состоянием, с помощью синтеза музыки и цвета.

В последние годы врачами, психологами, психотерапевтами все больше изучается связь между психическими и физиологическими процессами, что приводит к поразительным открытиям, говорящим о положительных изменениях в организме под воздействием музыки и цвета, смеха, положительных эмоций. Рациональное использование цвета обеспечивает коррекцию психофизиологического и психоэмоционального состояния. В сочетании с музыкой это воздействие усиливается. Исследования Е. Б. Рабина позволяют установить диапазон оптимальных цветов, наиболее благоприятно влияющих на человека: это зеленый, желто-зеленый, зелено-голубой цвета. Помимо физических свойств цвета, т. е. длины волны, необходимо учитывать его качество и эстетическое значение. У каждой личности имеются устойчивые предпочтения, составляющие «личную цветовую шкалу» как одно из проявлений индивидуальности. В. С. Лобзон и М. М. Решетников (1986) предлагают учитывать воздействие цвета на психоэмоциональное состояние человека при проведении сеанса музыкоцветотерапии.

Арттерапия, основанная на воздействии искусства, многообразна в направлениях так же, как многообразны виды искусства.

Имаготерапия (от лат. imago — образ) занимает особое место среди видов арттерапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса (И. Е. Вольпер, Н. С. Говоров, 1973). Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, а также о единстве личности и образа. В соответствии с этим задачами имаготерапии являются:

— укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;

— воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять роль, соответствующую течению событий, — принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»;

— развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности;

— тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитание волевых качеств, способностей к саморегуляции;

— создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса, обогащающего жизнь новым содержанием.

174

Достижение психокоррекционного эффекта в индивидуальной и групповой имаготерапии обеспечивается путем развития и обогащения личности. Для этого используется (в различной степени и на разных этапах имаготерапии) творческая активность личности.

По своей организации имаготерапия может проводиться в разных формах:

— индивидуальной (использование пересказа прозаического произведения; переход рассказа в заранее запланированный психологом диалог, который по своему содержанию может отражать и развивать изложенную ситуацию, импровизационный диалог по заданной ситуации в «режиссерской игре» с персонажами в «театре» на столе или на ширме);

— групповой (драматизация народной, авторской сказки, где пациент исполняет «лечебный» образ персонажа, театрализация специально составленного для него рассказа, инсценирование фрагмента классической или современной пьесы).

Имаготерапия имеет различные подвиды: куклотерапию, образно-ролевую драмтерапию, психодраму.

Куклотерапия используется в работе с детьми и основана на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Используется данная методика при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы и т. д. Технология проведения куклотерапии заключается в том, что с дорогим для ребенка персонажем разыгрывается в лицах в «режиссерской игре» история, связанная с травмирующей его ситуацией. Необходимо в ходе игры добиться того, чтобы инсценирование рассказа захватило ребенка и он, сочувствуя герою, идентифицировался с ним. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка должно возрастать. Для этого сюжет строится по «нарастающей», с «разворачиванием» конфликта в конце, достигнув максимума, сменяется бурными эмоциональными реакциями (плачем, смехом), снятием напряжения. После завершения «спектакля» ребенок должен почувствовать облегчение. Очень важно, чтобы в театрализованном действии было начало, кульминация (когда герою угрожает что-либо) и развязка (герой побеждает). Конец должен быть всегда позитивным.

Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое постоянно испытывает ребенок, до такой степени, чтобы оно могло перейти в новую форму — расслабление, катарсис.

В групповой форме имаготерапии — образно-ролевая драмтерапия (разыгрывание по ролям и драматизация сюжета), где осуществляется «реконструкция поведенческой реакции». Роль — «лечебный образ» — подбирается с учетом индивидуальных, конструктивных форм общения. Проигрывание ролей направлено

175

на разрушение старых патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов. Правильный подбор образов обеспечивает предварительная психолого-педагогическая диагностика. Образно-ролевая драмтерапия помогает решать различные проблемные ситуации. Например, при коррекции сниженной учебной мотивации у детей может использоваться игра в «школу зверей», где дети исполняют роли учеников и учителя. В составе репертуара могут быть как специально составленные сюжеты, так и известные сказки А. С. Пушкина, А. Н. Толстого, Е. Л. Шварца и др.

Другим видом театрализации психотерапевтического процесса является психодрама. Ее основателем является известный психолог, психотерапевт Дж. Морено (1892—1972). Сущность психодрамы состоит в том, что «актеры»-пациенты играют не готовые роли, а свободно под руководством психолога, психотерапевта разыгрывают импровизацию на тему проблемной, травмирующей ситуации. При этом «актеры» и «зрители» меняются местами в процессе повторения импровизации. Результатом психодрамы является катарсис, эмоциональное потрясение и внутреннее очищение, переработка травмирующей ситуации, при этом катарсис распространяется как на «актеров», так и на «зрителей» психодрамы.

Одним из наиболее распространенных видов арттерапии является изотерапия (рисунок, лепка) — лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности.

Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В. Е. Фолке, Т. В. Келлер; Р. Б. Хайкин, 1977, М. Е. Бурно) выделяют направления этого метода:

— использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;

— побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в психокоррекционной практике как в разных областях медицины: психиатрии, терапии, так и в медицинской и специальной психологии. Применение изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии — в большей мере коррекционно-профилактическими. Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами — задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме, где вербальный контакт затруднен. Во многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами.

Рисуночная терапия в этом случае рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру.

176

Изобразительно-игровое пространство, материал, образ в рисунке являются для таких детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах.

Рисуночная терапия, как указывает О. А. Карабанова, рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В связи с этим важной и ответственной задачей для психолога, проводящего изотерапию, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

Характеризуя коррекционную направленность рисуночной терапии, используемой в работе с детьми, О. А. Карабанова определяет три принципиальных ее отличия от учебных уроков рисования. Первое связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия — это самовыражение в рисунке и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках рисования — овладение средствами и техниками изображения. Второе отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка). На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств. Третье отличие состоит в различии функций взрослого в учебном (дидактическом) и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребенком. В изотерапии психолог помогает детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее.

К видам арттерапии, основанным на лечебном коррекционном воздействии чтением, относятся либропсихотерапия (лечебное чтение, метод предложен В. М. Бехтеревым) и библиотерапия (терапия через книгу, предложенная В. Н. Мясищевым). Библиотерапия начала употребляться как в России, так и в США в 20-е гг. XX столетия, где была создана Ассоциация больничных библиотек. В основе этого вида арттерапии лежит использование специально подобранного для чтения литературного материала как терапевтического средства с целью решения личностных проблем через идентификацию с образом художественного произведения при помощи направленного чтения.

Художественным материалом для чтения могут быть произведения различных литературных жанров: проза (рассказы, повести, романы, сказки и т. д.), поэзия (стихи, поэмы).

177

Отечественный специалист по библиотерапии А. М. Миллер (1975) выделяет три основных направления разработки проблемы библиотерапии:

— библиоведческое, представители которого считают, что библиотека должна играть роль фактора, только отвлекающего от мыслей о болезни, проблемах, но не ставить перед собой целей руководства чтением конкретного читателя или группы читетелей;

— психотерапевтическое, представители в Германии утверждают, что библиотерапия является компонентом психотерапевтического лечения больных и должна осуществляться врачом-психотерапевтом без участия библиотекаря;

— психокоррекционное вспомогательное направление, в котором участвуют и врач, и библиотекарь. Используется это направление в комплексе с другими средствами коррекции как равноправная часть лечебного процесса.

Библиотерапевтический эффект, по А. М. Миллеру (1975), может быть достигнут, если учитываются следующие принципы:

— адекватность содержания книги характеру проблемы, заболевания, целям психокоррекционного воздействия;

— доступность содержания и изложения произведения для читателя, пациента;

— максимальное сходство описанной в книге проблемы, ситуации, с травмирующей ситуацией, в которой находится больной;

— позитивное завершение сюжета, показывающее выход из сложной для читателя ситуации, обозначающее путь решения личностной проблемы, возникшего конфликта и обеспечивающее позитивную поддержку, укрепления веры пациента в себя.

Библиотерапия может применяться как в индивидуальной, так и групповой формах (групповое чтение). При индивидуальном варианте чтение осуществляется по составленному библиотерапевтом плану с последующим разбором прочитанного с читателем или анализом дневника, который ведется в процессе чтения. При групповом обязательно учитывается подбор ее членов по характеру имеющихся проблем, возрасту. После чтения «лечебного» произведения проводится обсуждение, в результате которого может вырисовываться структура межличностных отношений его участников, делаются этические выводы на основании прочитанного. Беседы могут записываться на магнитофон для дальнейшего анализа с врачом, психотерапевтом. Библиотерапия является также и лечебно-педагогическим методом, поскольку решает задачи перевоспитания.

По мнению Ю. Б. Некрасовой, библиотерапия может выполнять несколько функций: диагностическую (анализ литературных художественных произведений пациентом, индивидуальная беседа о прочитанном, дневник); коммуникативную (диалог между пациентом и психологом, построенный по принципу резонанса состояний: желания высказаться, выслушать, объяснить, понять, установка на

178

помощь); моделирующую (предвосхищение успеха, преодоление психотравмирующей ситуации, формирование веры в наличие средств, которые помогут решить конфликт); психотерапевтическую (изменение личностного отношения к своей проблеме пациента, обеспечение выхода из травмирующей ситуации).

По словам Д. С. Лихачева, соучастие читателя в творческом процессе — существенная сторона художественного произведения. Автор как бы заставляет читателя самого приходить к нужному выводу. Происходит своего рода суггестия, когда автор произведения выступает в роли психотерапевта и носителя определенных ценностей. При этом факт суггестии может иметь как опосредованный (т. е. через образ, поступки героя, композицию, основную идею произведения), так и непосредственный характер (через прямые высказывания, суждения, афоризмы автора). Кульминацией библиотерапевтического воздействия является творческая активизация пациента, в ходе которой он готов стать автором собственного произведения, в котором опосредованно излагает свои переживания, личностную проблему, тем самым выходя из нее. В последние годы появилась самостоятельная методика, относящаяся к библиотерапии — сказкотерапия, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения — сказки (Д. Ю. Соколов, 1997, Е. Ю. Петрова, 1998 и др.). Этот вид библиотерапии более приемлем для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками, имеющими проблемы в развитии (Т. В. Вохмянина, 1998; Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2000).

Посредством сказкотерапии можно оказать помощь детям с проблемами (агрессивным, неуверенным, застенчивым, с проблемами принятия своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями). Эффективность использования сказкотерапии в период дошкольного и школьного детства обеспечивается спецификой деятельности ребенка в этом возрасте, а также притягательной силой этого литературного жанра, позволяющего свободно мечтать и фантазировать. Сказка позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной форме постигать мир чувств и переживаний. Она дает возможность ребенку идентифицировать себя с близким для него персонажем, сравнивать себя с героем, понять, что у него есть такие же проблемы, как у героя сказки. Посредством сказочных образов, их действий, ребенок может найти выход из различных сложных ситуаций, увидеть пути решения возникших конфликтов, усвоить моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Психокоррекция с помощью разных видов арттерапии связана с рождением у человека новых креативных потребностей и способов их удовлетворения. Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное

179

восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация (К. Юнг). Символическое выражение различных функций предмета и явления позволяет увидеть его в новом ракурсе, в иных отношениях с миром, установить его новое значение и продвинуться в направлении положительного разрешения конфликтной ситуации. В основе создания продуктов деятельности в процессе арттерапии лежит система побуждений, где основным является:

— выражение субъектом своих чувств, переживаний во внешней форме;

— стремление понять и разобраться в том, что происходит в своем внутреннем мире;

— удовлетворение потребности в общении с другими людьми через продукт своей деятельности;

— познание окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира (в виде рисунков, историй, сказок, поделок).

Различные виды арттерапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

ГЛАВА 2

АРТТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ

ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Психологическая коррекция как вид психологической практики используется в дефектологии применительно к различным вариантам отклонений в развитии ребенка. Психологическая коррекция находится в тонкой и неоднозначной взаимосвязи с психотерапией. На протяжении многих лет психотерапия, особенно в нашей стране, понималась как исключительно лечебное воздействие, входящее в компетенцию только медицины.

В последние годы в связи с интенсивным развитием психологических методов коррекции, основанных на знании социально-психологических закономерностей межличностного взаимодействия, право на существование получили и немедицинские модели психотерапии, в частности, психологическая модель, которая достаточно широко используется в системе помощи детям с проблемами в развитии (Н. П. Вайзман, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова, Л. З. Арутюнова, Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова).

Существовавшему прежде представлению о том, что психотерапевтическое воздействие при работе с детьми неэффективно, в настоящее время большинством специалистов противопоставляется мнение, согласно которому на ребенка можно оказать положительное психотерапевтическое воздействие. Проблема состоит в поиске

180

необходимых средств, учете возрастных, личностных, а в случае патологии и клинических особенностей детей.

Наиболее полно вопросы детской психотерапии представлены в работах В. Е. Рожнова, Б. З. Драпкина, В. Л. Леви, М. И. Буянова, А. И. Захарова и др. Применительно к детям, начиная со старшего дошкольного возраста, задача психотерапии, психокоррекции состоит в формировании у них осознанного отношения к своим болезненным переживаниям, в привлечении их к борьбе со своими недостатками, овладении умением встать над ситуацией, приспосабливаться к действительности и преодолевать психотравмирующее воздействие.

Принципы психокоррекционной работы с детьми с проблемами в нашей стране основаны на фундаментальных положениях отечественной общей, возрастной и специальной психологии о том, что личность — это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.). Формирование личности ребенка и коррекция отклонений в развитии осуществляется только в общении со взрослым и сверстниками и происходит прежде всего в той деятельности, которая на определенном этапе онтогенеза является ведущей.

В психокоррекционной работе с детьми с проблемами выделяются следующие основные принципы.

Принцип единства коррекции и развития. Это означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, с учетом возрастных закономерностей развития и характеристики нарушений.

Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. Осуществляя коррекционную работу, необходимо фиксировать происходящие изменения в состоянии ребенка, при этом сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации. Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Коррекция и компенсация — это не рядоположенные понятия, а тесно увязанные процессы, которые обусловливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом — компенсацией нарушения.

Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. Определяет индивидуальный подход

181

к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия. Позволяет оказать помощь ребенку и его родителям. Выбор методов, композиция модели из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы оказания ребенку помощи, возрастных и индивидуальных особенностей и организации условий проведения.

Принцип личностно ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы. Этот принцип основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. Н. Мясищев и др.).

Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком с проблемами. Предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веры в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком (семьи, детского сада, школы). Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер и др.). Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяют зону его ближайшего развития. Успех коррекционной работы с ребенком наряду с другими составляющими зависит и от сотрудничества с родителями.

Психокоррекционная работа с ребенком с проблемами может дать положительную динамику, если она, опираясь на основные принципы, реализуется во взаимодействии психолога, педагога с детьми и его родителями, при активной роли самого ребенка, а также когда задачи такой работы ставятся с учетом понимания целостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств.

Психокоррекция, используемая в практике работы с детьми с проблемами, включает в себя различные методики, среди которых особо выделяются арттерапевтические.

Можно отметить два механизма психологической коррекции с помощью арттерапии (О. А. Карабанова, 1997):

— когда искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка;

182

— когда под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. С. Выготский, 1987).

Коррекционные возможности арттерапии обусловлены предоставлением ребенку с проблемами возможностей для самовыражения и саморазвития, утверждения и самопознания. Созданные ребенком в процессе арттерапии творческие работы и их признание взрослыми повышают его самооценку, степень его самопризнания.

Многочисленные исследования детей с различными видами нарушений развития показывают, что у них имеются сходные проблемы в познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферах, которые успешно коррегируются средствами искусства. Показателями для использования арттерапии в коррекционной работе с детьми с проблемами развития являются нарушения в развитии личности:

— отклонения в развитии психоэмоциональной сферы (эмоциональная депривация, переживание эмоционального отвержения, чувства одиночества, трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции);

— нарушение коммуникативно-рефлексивных процессов (наличие конфликтных межличностных отношений, внутрисемейных ситуаций, негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самоприятия);

— психосоматические отклонения в развитии (в дыхательной, сердечно-сосудистой, двигательной, вегетативной и центральной нервной системах).

Использование арттерапии в специальном образовании предполагает две формы организации: индивидуальную и групповую. Однако, несмотря на различия, групповая и индивидуальная формы едины в том, что фокусом психокоррекционного воздействия в том и другом случаях является каждый ребенок, а не группа в целом форма организации определяется характером нарушений в развитии ребенка и коррекционными задачами. Если проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективно на начальном этапе использование индивидуальной формы арттерапии; а когда трудности в развитии ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, то предпочтительной является групповая форма работы.

Арттерапевтические методики в психокоррекции способствуют гармонизации личности детей с проблемами через развитие способностей самовыражения и самопознания, обеспечивают коррекцию психоэмоционального состояния ребенка, психофизиологических процессов посредством соприкосновения с искусством.

183

ГЛАВА 3

НЕКОТОРЫЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ПРОБЛЕМАМИ

В РАЗВИТИИ

Психологическая коррекция неразрывно связана с диагностикой, поэтому важно уметь правильно организовать психодиагностическое исследование и правильно интерпретировать его результаты. Эти вопросы приобретают особую актуальность при психодиагностике личностных особенностей ребенка с отклонениями в развитии, поскольку здесь организация психологического исследования имеет свою специфику (значительно больше выраженную, чем при исследовании познавательной сферы), которая не всегда отмечается в специальной литературе.

Долгое время в клинической практике (а именно в клинике начинались первые психологические исследования) господствовал метод количественного измерения психических процессов. Теоретической основой такого метода была функциональная психология (В. Вундт, Г. Эббингауз и др.), разделившая психику на отдельные функции — память, внимание, восприятие и др. В свете таких представлений психологическое исследование сводилось к измерению каждой психической функции, к установлению ее количественного показателя. Ярким примером такого подхода в отечественной науке является система, разработанная Г. И. Россолимо, который предложил ряд приемов, позволяющих установить уровень развитости отдельных психических функций и определить «психологический профиль субъекта». Изменения состояния мозга, по мнению автора, вызывали характерные изменения этих профилей.

Наиболее полно метод количественного измерения психических функций выражен в тестовых исследованиях Бине-Симона. Эти исследования базировались на теоретических представлениях о том, что умственные способности ребенка предопределены наследственными факторами, а от обучения и воспитания зависят в меньшей степени. В то же время задания, предлагавшиеся ребенку в ходе тестирования, требовали определенного запаса знаний и навыков, т. е. результаты тестирования позволяли судить о количестве приобретенных знаний.

Важнейшим недостатком тестирования является то, что подобные исследования не позволяют прогнозировать дальнейшее развитие ребенка. При исследовании ребенка методами, направленными только лишь на измерение уровня сформированности функций, Не могут быть учтены ни особенности умственной деятельности, ни возможности компенсации, анализ которых необходим для организации психокоррекционной работы. Путем измерений выявляется

184

лишь конечный результат, а все многообразие качественных особенностей деятельности остается скрытым.

В противоположность узкофункциональному подходу, опирающемуся на количественные измерения, одним из ведущих принципов патопсихологического исследования является качественный системный анализ исследуемых особенностей психики. Этот принцип обусловлен теоретическими положениями отечественной психологии, согласно которым психические процессы формируются прижизненно в процессе деятельности человека, его общения с другими людьми (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Поэтому патопсихологический эксперимент должен быть направлен не на измерение отдельных психических процессов, а на исследование человека, совершающего реальную деятельность, на анализ механизмов нарушения деятельности и возможностей ее восстановления. Направленность экспериментально-психологических приемов на раскрытие качественной характеристики психической деятельности особенно важна при исследовании детей с отклонениями в развитии (поскольку развитие ребенка, пусть и в специфических условиях, продолжается). Психологическое исследование не должно ограничиваться констатацией имеющихся у ребенка нарушений, оно должно выявлять его потенциальные возможности.

В то же время использование качественного анализа не предполагает отказа от количественных оценок и статистической обработки данных там, где этого требует поставленная задача. Но количественный анализ должен занимать второстепенное место, уступив главную роль качественному анализу, оценке всего процесса деятельности, факторов, способствующих и препятствующих ей. Это особенно важно, так как нарушения психики по своим внешним проявлениям могут быть одинаковы, тогда как причины — разными, и разными должны быть коррекционные подходы.

Второй ведущий принцип — выявление не только нарушенных, но и сохранных сторон деятельности. Именно с опорой на сохранные функции строится коррекционная работа. Недостаточно только выявить дефектные звенья деятельности; нужно определить и точки опоры для психолого-педагогической коррекции. Именно с учетом сохранных функций подбирается тактика психокоррекционной работы — например, у ребенка есть первичные нарушения речи, но сохранна потребность в общении, и в коррекционной работе мы будем опираться именно на эту сохранную потребность.

Третий важный принцип психодиагностического исследования — апелляция к личности. Эксперимент должен выявлять и учитывать не только особенности познавательной деятельности, но и личностные отношения ребенка. Ни одно психологическое явление не может быть понято без учета мотивов, потребностей, целей, ценностей человека, его отношения к себе и миру.

185

Исследование личности ребенка с отклонениями в развитии — сложная задача, и поэтому необходимо остановиться на ее специфике. Дело в том, что возможности применения традиционных подходов к диагностике личности и межличностных отношений в известной степени ограничены. В первую очередь это касается таких методов, как опросники и проективные методы.

Опросники. Они представляют собой набор особым образом составленных вопросов, на которые человек должен обычно отвечать «да» или «нет». Соотношение этих ответов после специальной обработки дает характеристику тех или иных особенностей личности — эмоциональной устойчивости, агрессивности, интраверсии-экстраверсии, тревожности, акцентуаций характера и т. п. Сами вопросы иногда имеют довольно сложную формулировку.

Дети с отклонениями в развитии могут испытывать большие трудности в понимании вопросов, поскольку для этого необходим достаточно большой пассивный словарь, знание грамматических правил и пр. Взрослый же, согласно требованиям к заполнению опросников, не имеет права объяснять смысл вопроса, поскольку это объяснение всегда субъективно и будет подталкивать ребенка к ответу определенным образом. Поэтому опросники целесообразно применять лишь в случае, когда есть уверенность в том, что речевые и интеллектуальные возможности ребенка достаточны для ответов на вопросы.

Проективные методы. В основу построения проективных методов положено представление о том, что в творчестве человека, его предпочтениях, интерпретации событий проявляются скрытые неосознаваемые побуждения, конфликты, переживания, характеризующие личность, которые он проецирует на те или иные персонажи, объекты, явления. Обследование с помощью этих методик предполагает создание ситуации неопределенности, поскольку она стимулирует проекцию. Стимульный материал, предъявляемый в обследовании, может толковаться разными способами — важно отношение, которые он вызывает, личностный смысл, ассоциации.

В психодиагностической практике широко используются тест Роршаха; тематический апперцепционный тест (TAT; в детском варианте CAT); фрустрационный тест Розенцвейга; тест незаконченных предложений; тест цветовых предпочтений Люшера и производные от него; рисуночные тесты.

Тест Роршаха проводится с помощью своеобразного стимульного материала — стандартных таблиц с симметричными слабоструктурированными изображениями (такие изображения получаются, если на середину листа бумаги налить краски, сложить лист пополам, а потом развернуть). Обследуемый должен ответить на вопрос «Что изображено на рисунке, на что это похоже?». Полученные ответы обрабатываются и формализуются с помощью специально разработанной системы. Помимо диагностики общей направленности

186

личности, этот тест позволяет получить данные о степени реалистичности восприятия действительности, эмоциональном отношении к окружающему миру, тенденции к беспокойству, тревожности.

Тематический апперцепционный тест в качестве стимульного материала использует нечеткие сюжетные картины, допускающие различное понимание и толкование (во взрослом варианте персонажи картин — люди, в детском — животные). Задача испытуемого — составить по картинкам рассказ, в котором описываются события, приведшие к данной ситуации, происходящие в момент, изображенный на картине; мысли и чувства персонажей, а также ожидаемый конец истории. Свободный рассказ в дальнейшем также формализуется, определяются потребности и конфликты испытуемого.

Из этого краткого описания понятно, что такого рода тесты требуют достаточно высокого уровня речевой активности, интеллектуального развития, воображения. Поэтому далеки не все дети могут их выполнить.

Фрустрационный тест Розенцвейга представляет собой набор рисунков, на которых изображены персонажи в конфликтной ситуации того или иного рода (ситуации обвинения, запрета и пр.), причем изображения выполнены таким образом, что допускают многозначное толкование возникающих эмоциональных переживаний. Высказывания одного из персонажей написано рядом с его изображением, а ответ должен придумать обследуемый. Существуют модификации теста, в которых ответ придумывать не надо, достаточно выбрать один из предложенных. После специальной обработки определяется направленность личности, тенденции реагирования во фрустрирующих (т. е. препятствующих удовлетворению какой-либо потребности) ситуациях, определяется соответствие реакций обследуемого социальным стандартам.

Возможности применения этого теста при психологической диагностике детей с отклонениями в развитии более широки, особенно в модификации с готовыми ответами, но не решен до конца вопрос о том, насколько можно перенести результаты на обычную жизнь — так, например, при психопатиях ребенок (или взрослый) может давать вполне социально приемлемые ответы, а в жизни вести себя совсем по-другому. Кроме того, при интеллектуальных нарушениях дети могут не понять сюжета.

Тест «Незаконченные предложения» состоит в том, что обследуемому предъявляются незавершенные фразы, которые он должен закончить. Эти фразы направлены на выявление отношений испытуемого в разных сферах жизни — к родителям, сверстникам, учителю, его страхи и опасения, его надежды.

Возможности применения этого теста также довольно большие, речевая и интеллектуальная нагрузка здесь относительно невелика.

Еще меньше речевая (и отчасти интеллектуальная) нагрузка — в рисуночных тестах («Дом-дерево-человек», «Несуществующее

187

животное», «Кинетический рисунок семьи» и др.). Суть их состоит в том, что обследуемого просят сделать соответствующий рисунок; по возможности затем рисунок обсуждается («Несуществующее животное» — А где оно живет? А как к нему относится его папа? и т. п.). Эти методики в силу кажущейся легкости их использования и интерпретации (а они действительно могут при умелом использовании дать богатый материал относительно самых разнообразных особенностей личности — самооценки, страхов, тревоги, межличностных конфликтов и пр.) очень популярны. Но при обследовании детей с отклонениями в развитии к интерпретации результатов следует подходить с осторожностью.

Дело в том, что при анализе изобразительной деятельности, рисунков большое внимание придается не только их содержанию, но и их характеру — пропорциям, прорисовке тех или иных деталей, нажиму, расположению на листе бумаги и др. Эти параметры лежат в основе трактовки многих личностных особенностей. При выполнении рисуночных тестов детьми с отклонениями в развитии есть опасность того, что особенности рисунка связаны не с характеристиками личности, а с низким интеллектуальным уровнем, нарушениями пространственной ориентировки, двигательными нарушениями. В этих случаях проективная значимость исследования крайне низка. Этот факт необходимо учитывать при интерпретации рисунков.

Наконец, тесты цветовых выборов (тест Люшера, цветовой тест отношений) практически не предъявляют требований к речевому и интеллектуальному уровню. Основной в этой группе — цветовой тест Люшера. Стимульный материал представляет собой набор различных цветов (число их может варьировать в разных модификациях). Обследуемый выбирает цвет, который ему в данный момент больше всего нравится, и откладывает его; затем выбирает наиболее приятный из оставшихся, и так до тех пор, пока все цвета не лягут в последовательности от самого приятного до самого неприятного. Затем по специальной схеме проводится обработка результатов, позволяющая выявить основные цели, конфликты, уровень тревоги, подавленные потребности, уровень психической напряженности, работоспособости и др. Этот тест может успешно применяться при работе с самыми разными детьми, он хорош для оценки динамики состояния в ходе коррекционной работы, поскольку дает ряд количественных показателей, помимо качественных. В то же время у ряда специалистов его диагностическая ценность вызывает сомнения, поскольку описание особенностей личности, сделанное на его основе, имеет довольно общий, неопределенный характер; поэтому желательно использовать его в комплексе с другими методиками, в том числе экспериментально-психологическими.

Таким образом, применение проективных методик и опросников хотя и является важным средством диагностики, но необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, характер первичного

188

дефекта, уровень речевого, интеллектуального, моторного развития. Для более точной диагностики и повышения эффективности коррекционной работы следует также использовать экспериментально-психологические методики, наблюдение, беседу с ребенком и его родителями.

ГЛАВА 4

АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В СПЕЦИАЛЬНОМ

ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В последнее время в связи с возросшим интересом к закономерностям формирования личности ребенка с проблемами при коррекционном воздействии в условиях специальных дошкольных учреждений наблюдается комплексное использование различных психокоррекционных методик, среди которых важное место занимает арттерапия.

Практический опыт психокоррекционной работы средствами арттерапии показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи — заикающимися (Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова), аутичными (О. С. Никольская), с проблемами в эмоционально-личностном развитии (Т. А. Добровольская, О. А. Карабанова), с задержкой психического развития (Л. В. Кузнецова, Е. А. Медведева). Это объясняется тем, что арттерапевтические методики дают возможность широко использовать не только групповую, но и индивидуальную формы работы с ребенком с проблемами, ставить и решать конкретные психокоррекционные задачи по созданию новых мотивов, установок, их закреплению в реальной действительности с помощью средств искусства.

В специальном дошкольном учреждении, в системе психокоррекционной помощи все больше используются разные виды арттерапии: музыкотерапия, изотерапия, вокалотерапия, сказкотерапия, кинезитерапия и др. Однако применение той или иной арттерапевтической методики определяется вариантом и характером имеющегося у ребенка нарушения. Это связано с тем, что неадекватное использование психологом арттерапевтической методики по отношению к ребенку с проблемами может оказать не коррекционное, а психотравмирующее воздействие.

Так, положительный психокоррекционный эффект у ребенка с нарушением слуха может дать использование изотерапии, кинезитерапии, а у ребенка с нарушением зрения использование вокалотерапии, сказкотерапии. Детям с ДЦП может быть показана хореотерапия, сказкотерапия, вокалотерапия. Имаготерапия, музыкотерапия, кинезитерапия, особенно коррекционная ритмика, танцетерапия

189

дают положительные результаты почти при всех видах нарушений (речи, слуха, зрения, задержке психического развития, умственной отсталости, ДЦП). Наиболее сензитивным для использования арттерапевтических методик в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами в развитии является возраст 6—7 лет; такая работа может в отдельных случаях проводиться и с 5 лет. В этом возрасте у ребенка уже сформированы речевые, двигательные навыки, элементарные умения в художественных видах деятельности, развивается самосознание, что является основой для использования арттерапевтических методик.

Наиболее распространена в психокоррекционной работе с дошкольниками изотерапия (рисунки, лепка), которая применяется и при наличии психосоматических расстройств (Г. В. Бурковский, Р. Б. Хайкин) и личностных нарушений (А. И. Захаров, О. А. Карабанова): эмоциональная депривация, переживание чувства одиночества, повышенная тревожность, страх, низкая, дисгармоническая, искаженная самооценка, наличие конфликтных межличностных отношений.

Проведение рисуночной терапии с дошкольниками осуществляется психологом в форме специальных занятий, где детям предлагаются различные задания. О. А. Карабанова выделяет пять типов заданий, используемых в практике проведения рисуночной терапии: предметно-тематический тип; образно-тематический; упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции; игры-упражнения с изобразительными материалами; задания на совместную деятельность.

Предметно-тематический тип — основой изображения является человек и его взаимодействие с окружающим предметным миром и людьми. Темы рисования могут быть свободными или заданными — «Моя семья», «Мое любимое занятие», «Я дома», «Кем я стану» и др.

Образно-символический тип — в основе которого рисование, связанное с нравственно-психологическим анализом абстрактных понятий «Добро», «Зло», «Счастье», в виде образов, созданных воображением ребенка, а также изображением эмоциональных состояний и чувств — «Радость», «Гнев», «Удивление».

Упражнения па развитие образного восприятия, воображения и символической функции — задания, основанные на принципе проекции, — «Волшебные пятна», а также воспроизведение в изображении целостного объекта и его осмысление — «Рисование по точкам».

Игры-упражнения с изобразительными материалами (красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелками, сангиной и т. д.), изучение их физических свойств и экспрессивных возможностей — «Рисование пальцами», экспериментирование с цветом, пластилином, тестом (создание простейших форм и их уничтожение по типу игр «разрушение – строительство»).

190

Задания на совместную деятельность — могут включать задания всех четырех указанных выше видов, коллективное рисование, направленное на коррекцию проблем общения со сверстниками, улучшение детско-родительских отношений. Проведение рисуночной терапии реализуется на занятиях с психологом в директивной и недирективной формах. При директивной — перед ребенком ставится задача в прямой форме, в виде темы рисования и оказывается помощь на этапе поиска формы выражения темы. При недирективной форме ребенку предоставляется свобода в выборе темы и формы изображения и эмоциональная поддержка, а при необходимости — техническая помощь в придании выразительности детскому рисунку.

В зависимости от задач, реализуемых на различных этапах развертывания процесса изобразительной деятельности ребенка, О. А. Карабанова выделяет четыре основных этапа:

— предварительный, ориентировочный этап — исследование обстановки, изобразительных материалов;

— выбор темы рисования (или обозначение психологом), эмоциональное включение в процесс рисования;

— поиск адекватных форм выражения, активное экспериментирование;

— развитие форм в направлении все более полного самовыражения, их конкретизация, разрешение конфликтной травмирующей ситуации в символической форме. Подробный психологический анализ основных этапов рисуночной терапии при решении задачи преодоления страхов и фобических реакций в детском возрасте дан в работах А. И. Захарова (1982, 1986).

Применение изотерапии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями слуха, речи, с задержкой психического развития позволяет получить положительные результаты: создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей; обеспечивается эффективное эмоциональное отреагирование (социально приемлемыми формами — у детей с агрессивными проявлениями); оказывается влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности к саморегуляции, на формирование позитивной «Я-концепции», уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Другим видом арттерапии, дающим положительные результаты в психокоррекционной работе с дошкольниками с проблемами, используемым в специальном образовательном учреждении, является музыкотерапия (рецептивная, активная, интегративная).

Музыкально-терапевтические сеансы, проводимые психологом, могут осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой (3—5 чел.) формах. Рецептивная музыкотерапия, используется в работе с дошкольниками с нарушениями зрения, речи, ДЦП, задержкой психического развития и умственной отсталостью,

191

которые имеют эмоционально-личностные проблемы, конфликтные межличностные, внутрисемейные отношения, переживают состояние эмоциональной депривации, отвержения, чувства одиночества, отличаются повышенной тревожностью, импульсивностью.

Занятия средствами рецептивной музыкотерапии с дошкольниками с проблемами направлены на моделирование положительного эмоционального состояния, катарсис, выход посредством восприятия музыки из психотравмирующей ребенка ситуации. Для того, чтобы музыка оказала положительный эффект, необходимо подготовить ребенка к ее восприятию (предложить сесть в удобной для него позе, расслабиться, сосредоточиться на музыкальном «рассказе»). Процесс восприятия музыки происходит совместно с психологом, который помогает ребенку «шагнуть» из реальной жизни в другой, воображаемый мир, мир причудливых образов, настроений, музыкальных красок. В небольшом, предваряющем слушание рассказе психолог настраивает дошкольника на восприятие определенной образной музыкальной картинки. Затем мелодия как бы уводит ребенка от отрицательных переживаний, раскрывает ему красоту природы и мира. Для активизации зрительных образов можно использовать различную медитативную музыку, передающую картины природы в аудиозаписи: «Морской прибой», «Волшебство леса», «Рассвет в лесу», «Шум дождя», «Искрящийся ручей» и др. После прослушивания в беседе с ребенком психолог выясняет, что «видел», чувствовал, «делал» ребенок в воображаемом путешествии, какую картинку словами он может нарисовать. Такое восприятие музыки с момента «выхода» за пределы реальной ситуации обеспечивает снятие напряжения, отвлечение от психотравмирующей ребенка ситуации. Исследования показывают, что восемь-десять целенаправленных музыкотерапевтических сеансов позволяют получить значительное улучшение психоэмоционального состояния ребенка.

Сеансы рецептивной музыкотерапии с дошкольниками могут проводиться также в форме «моделирования» эмоционального состояния (регуляция, повышение эмоционального тонуса, снятие психоэмоционального возбуждения). Чтобы вывести ребенка из того или иного эмоционального состояния, ему необходимо сначала дать прослушать мелодии, созвучные его настроению, затем постепенно сменить характер музыки в соответствии с желаемой переменой. Лучший эффект при такой направленности музыкального восприятия дает программа, составленная из фрагментов разных по характеру музыкальных произведений. При этом выбираются, в первую очередь, музыкальные композиции, в которых преобладает мелодия с отчетливым ритмом.

В начале сеанса слушается музыкальный фрагмент, который в большей степени отвечает душевному, эмоциональному состоянию ребенка в данный момент (если он в тревоге, страхе, то предлагается грустная мелодия, воспринимаемая в этот момент как сочувствие

192

его переживаниям). Следующий отрывок должен противостоять действию предыдущего музыкального фрагмента и нейтрализовать его. В этот момент лучшее действие оказывают мелодии со светлым звучанием, вселяющие надежду.

И в завершение предлагается произведение, обладающее наибольшей силой эмоционального воздействия, которое вызывало бы у детей настроение, необходимое для их оздоровления. Это музыка динамичная, жизнеутверждающая, создающая уверенность в себе, твердость духа.

Авторы, использующие рецептивную музыкотерапию в психокоррекции, предлагают разные музыкальные произведения. Замечено (В. А. Петрушин, Е. И. Рогов и др.), что наибольший эффект вызывают классические музыкальные произведения, достаточно известные слушателям. Но в то же время музыкотерапевты отмечают, что для изменения состояния слушателя можно предложить десятки названий различных музыкальных произведений, но эти «лечебные каталоги» будут являться следствием эмпирических, но не теоретических обобщений.

Расслабляющее воздействие могут оказывать произведения: П. И. Чайковского «Сентиментальный вальс», «Баркаролла»; К. Сен-Санса «Лебедь»; С. В. Рахманинова «Концерт № 2», начало 2-й части; Ф. Шопена «Ноктюрн фа мажор», «Ноктюрн ре-бемоль мажор» и др.

При снятии подавленного, угнетенного состояния часто применяются «Аве Мария» Ф. Шуберта, «К радости» Л. Бетховена, «Прелюдия до-минор» Ф. Шопена, «Мелодия» К. Глюка и др. Бодрое радостное настроение появляется от слушания музыкальных произведений Д. Б. Шостаковича «Праздничная увертюра», Ф. Листа — финалы «Венгерских рапсодий» №№ 6, 10, 11, 12, В. Монти «Чардаш» и др.

Сеансы рецептивной музыкотерапии могут проводиться и в форме прослушивания музыки в «живом исполнении». В этом случае ребенку можно предложить «войти» в образ исполнителя и представить, что он играет на музыкальном инструменте (скрипке, фортепиано) или дирижирует оркестром. Важно, чтобы разрядка внутреннего переживания проявлялась во внешнем движении (от легкого покачивания тела, рук, дирижирования до «игры» пальцами на воображаемых клавишах и в отдельных случаях даже плача).

В психокоррекционной работе с детьми с нарушениями речи, слуха, с задержкой психического развития, умственной отсталостью, ДЦП применяется и интегративная музыкотерапия. Примером может быть синтез музыкального и наглядно-зрительного восприятия.

Занятия строятся таким образом, что на них восприятие музыки сопровождается просмотром видеозаписи на большом телевизионном

193

экране ярких картин природы. При этом психолог предлагает ребенку как бы шагнуть вглубь изображения, к звенящему прохладному ручью или на солнечную лужайку, мысленно собрать цветы, поймать бабочек, потрогать прохладную воду ручья или расслабиться, лежа на зеленой мягкой траве.

Наибольший эффект в интегративном музыкотерапевтическом сеансе, направленном на снятие психоэмоционального напряжения, дает сочетание музыки П. И. Чайковского и С. В. Рахманинова с показом картин родной русской природы. А светлая, приподнятая музыка Й. Гайдна, В. Моцарта хорошо сочетается с показом великолепных ярких лугов, покрытых цветами и порхающими над ними бабочками. Органичное сочетание двух способов восприятия дает более сильный психокоррекционный эффект.

Активная музыкотерапия в работе с дошкольникам с различными проблемами используется в разных вариантах: вокалотерапия, танцетерапия и др. Вокалотерапия у детей с нарушением речи, зрения, задержкой психического развития применяется у старших дошкольников для коррекции психоэмоциональных состояний (у детей, имеющих невысокую самооценку, низкую степень самоприятия, эмоциональную лабильность, сниженный эмоциональный тонус, проблемы в развитии коммуникативной сферы).

Занятия по вокалотерапии проводятся как в индивидуальной форме, так и групповой. Они направлены на формирование оптимистического настроения с помощью вокальной деятельности ребенка. С этой целью могут использоваться песни-формулы, которые способствуют гармонизации внутреннего мира ребенка. Отдельные песенки, основанные на самовнушении положительных установок (автор В. И. Петрушин), эффективны в коррекционной работе с детьми с проблемами, например «Колыбельная самому себе» или «Я хороший, ты хороший», «Формула радости» и др.

Помимо жизнеутверждающих песен-формул в занятия с дошкольниками включаются знакомые оптимистические по содержанию детские песни, которые могут исполняться под фонограмму группой детей. Такое исполнение в процессе сеанса является коррекционной поддержкой, дающей возможность ребенку почувствовать уверенность во время пения, наполняющей положительными эмоциями от коллективной вокальной деятельности.

Коррекция нарушений эмоционально-личностной сферы и психомоторики дошкольников с отклонениями в развитии осуществляется в таком виде арттерапии, как кинезитперапия. Она основана на связи музыки и движения и включает в себя: танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику, психогимнастику. В языке жеста, мимики, в позах, движениях всегда отражается внутреннее эмоциональное, душевное состояние ребенка.

Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, стимулировать и регулировать движения человеческого тела делает

194

ее незаменимым компонентом разных видов кинезитерапии. О взаимосвязи эмоционального состояния и мышечного тонуса, состояния тела указывал И. М. Сеченов. В связи с этим использование танцетерапии, коррекционной ритмики в работе с дошкольниками с проблемами обеспечивает снятие эмоциональных зажимов. При этом танец и ритмические движения выступают в роли средства невербального общения и разрядки эмоционального напряжения.

По мнению М. Р. Тумбе, для этой формы психологической разрядки наиболее подходят современные танцы, основанные на естественных движениях тела, без строгой регламентации. Публикации зарубежных врачей и психологов показывают, что использование танцетерапии эффективно для создания лечебно-охранительного режима, а также для тренировки не только мышечной, но сердечно-сосудистой и нервной систем.

Кинезитерапия с дошкольниками с проблемами может проводиться в форме тематических занятий, построенных на образной импровизации педагога и группы детей. В занятие включаются различные упражнения, способствующие снятию психоэмоционального напряжения, обеспечивающие релаксацию, регуляцию эмоциональных состояний, коррекцию моторной сферы. Темы таких занятий — «Путешествие за синей птицей», «В гостях у морского царя», «Бал насекомых» и др.

Танцетерапия с дошкольниками с проблемами предполагает использование различных видов танцевального искусства: образно-сюжетный танец-импровизация или современный детский или народный танец (элементы движений испанского, узбекского, русского, индийского танцев и т. д.). В занятия могут быть включены также элементы хореографической гимнастики, формирующие правильную осанку тела. Особенно широко танцетерапия может применяться в работе с дошкольниками с ДЦП.

Коррекционная ритмика широко используется в коррекционной работе с дошкольниками с разными вариантами отклонений в специальном образовательном учреждении. Этот вид кинезитерапии помимо коррекции психоэмоциональных и психомоторных нарушений эффективен и в преодолении отклонений в развитии внимания, памяти, воображения, речи. Коррекционная ритмика подразделяется на несколько видов в зависимости от того, с каким видом нарушений осуществляется работа посредством ритма: логопедическая ритмика (для детей с нарушениями речи), фонетическая ритмика в сочетании с музыкально-ритмическими движениями (для детей с нарушением слуха), коррекционная ритмика для детей с нарушениями зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью.

Коррекционная ритмика отличается от других видов кинезитерапии тем, что в ее основе лежит ритм, музыкально-ритмическое

195

движение и посредством их осуществляется коррекция различных нарушений в развитии детей.

Любое движение взрослого или ребенка совершается в определенном ритме. Понятие «ритм» применяется в разном контексте: ритм стихотворения, прозы, сердца, дыхания, ритм дня, ритм работы и т. д. Задача лечебной, коррекционной ритмики состоит в том, чтобы с помощью ритмо-физических упражнений под музыку развивать чувство ритма и использовать его в лечебно-восстановительных целях. Связь музыки и ритмического движения является основой коррекционной ритмики, при этом ведущей составляющей является музыка, которая задает ритм движений.

Наука и практика (Г. А. Волкова, Г. Р. Шашкина, Е. З. Яхнина, Е. А. Медведева, М. Л. Афанасьева и др.) показывают, что занятия ритмикой дают положительную динамику в развитии психоэмоциональной, психомоторной сферы дошкольников с разными проблемами. Ритмика проводится в специальном дошкольном образовательном учреждении квалифицированным ритмистом, владеющим знаниями в области специальной психологии и педагогики, практическими навыками ритмических движений, элементами эвритмии.

Психогимнастика также используется в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами в развитии. Она включает в себя комплекс упражнений, игр, этюдов, целью которых является сохранение психического здоровья ребенка с проблемами или коррекция психоэмоциональных и моторных нарушений у детей. На занятиях дошкольники обучаются элементам техники выражения эмоций с помощью выразительных движений, тела, навыкам релаксации.

Большое значение в таких занятиях придается коррекции коммуникативных нарушений, трудностей общения со сверстниками, нежелательных личностных особенностей. Во время занятий в основном используется невербальный материал, хотя словесное выражение чувств также может присутствовать в процессе работы с детьми. Важным разделом психогимнастики является коррекция психических функций (внимания, памяти, выразительной моторики) и эмоционально-волевой сферы, осуществляемая в играх, упражнениях, этюдах.

Имаготерапия в психокоррекционной работе с дошкольниками с разными вариантами отклонений применяется как в индивидуальной, так и групповой формах. При этом главная цель ее проведения — не публичное выступление детей перед зрителями как завершающая форма работы, а углубление и фиксация психотерапевтического эффекта.

Нарушениями, обусловливающими использование имаготерапии в работе с дошкольниками с отклонениями в развитии речи, слуха, с задержкой психического развития, умственной отсталостью, являются: эмоциональная неуравновешенность, неадекватная

196

оценка себя в ситуации общения; установки, препятствующие общению; тревожность, страх; проблемы в общении. В качестве лечебных и коррекционных факторов имаготерапии могут быть: отвлечение, эмоциональная поддержка, обучение новым способам поведения, позитивные установки, радость коллективного творчества, укрепление чувства уверенности в себе, самоуправление, катарсис и т. д.

Имаготерапия с дошкольниками в специальных образовательных учреждениях чаще всего проводится в форме куклотерапии. Работа психолога строится на основе использования любимого персонажа или куклы ребенка, с которыми разыгрываются в лицах истории, связанные с проблемной ситуацией конкретного ребенка. Любимая кукла попадает в «страшную историю» (специально придуманную психологом), но справляется с ней и выходит победителем. Психокоррекционное воздействия построено на идентификации ребенка с значимым образом. В разворачивании сюжета придуманной истории важно возрастающее напряжение в начале и положительное разрешение ее в конце. В куклотерапии важно, чтобы психолог сумел довести напряжение и переживание ребенка в процессе «спектакля» до максимума, после чего оно должно перейти в новую форму — расслабление. Однако необходимость достижения катарсиса не предполагает доведение ребенка до истерики. Чтобы избежать такого эффекта, нельзя «затягивать» рассказ, следует изменять его сюжетную линию в зависимости от состояния ребенка, а также характера имеющихся нарушений.

Спектр арттерапевтических методик, используемых в работе с дошкольниками с проблемами, может быть дополнен сказкотерапией как одним из видов библиотерапии (Т. В. Вохмянина, 1998; Д. Ю. Соколов, 1997; Е. Ю. Петрова, 1998; Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2000). Эта методика дает положительные результаты с дошкольниками с проблемами, испытывающими различные эмоциональные и поведенческие затруднения, сложности в коммуникативно-рефлексивных процессах, принятии своих чувств (стыда, вины, лживости).

Сказкотерапия позволяет ребенку осознать свои проблемы и увидеть различные пути их решения. Психологи, применяющие сказки, часто отмечают, что на осознаваемом вербальном уровне ребенок может и не принимать сказку, однако положительный эффект от работы все равно присутствует, т. е. изменения часто происходят на подсознательном уровне. При этом одна и та же сказка по-разному влияет на каждого ребенка.

В сказкотерапии возможно как использование уже готовых сказок (народных, авторских), после восприятия которых проводится беседа с ребенком, в которой события сказки связываются с личным опытом ребенка, с его проблемами, так и составление психологом специально-направленного сюжета, затрагивающего проблемную

197

ситуацию ребенка. Последний вариант сказки по структуре и содержанию должен быть связан с жизнью и трудностями ребенка. Особое значение придается подбору персонажей для сказки и установлению отношений между ними. В сказку включаются герои в соответствии с реальными участниками конфликта и между ними устанавливаются символические отношения, схожие с реальными. Существуют разные варианты использования сказкотерапии в коррекционной работе с детьми.

В методике Т. В. Вохмяниной (1998) выделяются два разных подхода к сказкотерапии, которые отличаются, с одной стороны, степенью индивидуализации используемых психотерапевтических сказок, а с другой, — степенью директивности применяемого подхода.

Директивная (направленная) и недирективная (ненаправленная) формы психокоррекции отличаются функцией и ролью психолога в работе с детьми.

При директивном подходе психолог задает тему занятия и активно участвует в сказкотерапии, подбирает психотерапевтические метафоры в соответствии с проблемами ребенка, наблюдает за его реакциями в процессе рассказывания.

На пропедевтическом этапе работы с ребенком проводится предварительная беседа, в которой выясняются интересы и увлечения ребенка. Это помогает в дальнейшем создать историю, близкую и понятную ребенку, вжиться в сказочный образ, соотнести его и свои проблемы, увидеть выход из сложившейся ситуации.

Коррекционный эффект при разработке истории для каждого конкретного ребенка и рассказывании достигается при соблюдении ряда условий. Первое — сюжетная линия сказки должна соответствовать интересам, увлечениям, интеллектуальному уровню ребенка и включать в себя действующих лиц конфликта, в метафорической форме напоминая реальную. Второе — сюжетная линия сказки начинается с завязки (обрисовывания жизни и отношений сказочного героя), подводит к кульминации (кризисной ситуации) и через испытания (где герой пробует ряд решений) подходит к развязке (в которой герой находит выход). После завершения сеанса проверяется правильность выбранной позиции, соответствие ее потребностям персонажа; решение эмоционально подкрепляется и связывается с будущим героя. Третье — использование психологом в сказке имени ребенка, интонаций, пауз, элементов внушения, слов, применение неопределенных, неконкретных выражений («все», «каждый», «все дети делали так»), облегчающих восприятие сюжета, идентификацию с персонажами.

Недирективное проведение сказкотерапии основывается на признании уникальности личности ребенка, своеобразия его внутреннего мира. В этом случае целью сказкотерапии является оказание ребенку помощи в выявлении и осознании своих проблем и путей

198

их решения. Поддерживается атмосфера эмоционального приятия ребенка, подкрепления всего положительного. Занятия могут быть групповыми (трое-пятеро детей) и составленными из цикла историй, связанных героями и их приключениями. При этом каждый ребенок индивидуален и воспринимает сказку по-своему, беря из нее только то, что актуально для него, созвучно его проблемам.

Групповая сказкотерапия, так же как индивидуальная, предполагает предварительную психологическую диагностику, которая помогает выявить круг проблем у детей группы и подобрать максимально «эффективные» сказки и игры. По мнению психологов, использующих сказкотерапию как метод коррекции, хорошие результаты при групповой форме работы дают дети, не владеющие элементарными навыками общения, замкнутые, пассивные, или дети с нарушением поведения, неконтролируемой агрессией, с завышенной самооценкой, страдающие фобиями.

По методике Т. В. Вохмяниной, организация занятий сказкотерапией предполагает три части и вариативность. Сеанс может начинаться с ритуальной песни или игры, после чего с детьми проходит краткое обсуждение того, что случилось с ними за время, прошедшее с предыдущей встречи, их успехов, неудач. В этой же части проводится ряд психотерапевских игр (содержание изменяется в зависимости от проблем детей группы). Во второй части занятия дети слушают сказку, участвуют в ролевых психотерапевтических играх, связанных с сюжетом сказки, направленных на преодоление трудностей и позитивное разрешение проблем детей. После чего рисуют, обсуждают свои рисунки. В конце подводятся итоги занятия и исполняется ритуальная, заключительная песня.

Методика, разработанная Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, основывается на психолого-педагогических подходах, а также предусматривает использование сказки в целях диагностики отклонений в личностном развитии ребенка.

Сказкотерапевтический процесс предполагает включение разных видов народных и авторских сказок: дидактических (в которых одушевляются абстрактные символы — буквы, цифры, звуки, арифметические действия и т. д.); психотерапевтических (раскрывающих глубинный смысл происходящих событий, помогающих ребенку увидеть ситуацию со стороны); психокоррекционных (положительно влияющих на поведение ребенка); медитативных (направленных на осознание себя в настоящем «здесь и сейчас», на улучшение детско-родительского взаимодействия, отношения к окружающему, раскрывающих личностный потенциал ребенка).

Перечисленные варианты сказок моделируются психологом с учетом актуальной ситуации и подаются в разной интерпретации: анализ, сочинение, рассказывание с последующим рисованием сюжета, с его инсценированием с помощью кукольного персонажа, разыгрывание сказки в песочнице и др.).

199

Использование того или иного вида сказок в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами определяется вариантом отклонения в развитии. Поэтому из перечисленных сказок психолог выбирает вариант, соответствующий возможностям ребенка.

Все арттерапевтические методики, используемые в работе с дошкольниками с проблемами, направлены на коррекцию личностной сферы ребенка. Применение средств искусства в психокоррекционной работе с дошкольниками в специальном образовательном учреждении могут иметь успех в том случае, если в эту работу активно включены родители детей. Поскольку большая часть трудностей личностного порядка у дошкольников часто проявляется в детско-родительских отношениях, то без положительного изменения этих отношений работа с ребенком будет недостаточно эффективной. Формы совместной работы специального образовательного учреждения с родителями могут быть различны: консультации, лекции, групповые дискуссии. Важно, чтобы с родителями обсуждались проблемы детей, разъяснялась необходимость разрешения проблемной ситуации и активного участия родителей в психокоррекционной арттерапевтической работе с ребенком.

ГЛАВА 5

ПРИМЕНЕНИЕ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

В школьном возрасте роль арттерапевтических методик в психокоррекции не уменьшается, а, напротив, повышается; вместе с психическим развитием ребенка расширяется круг терапевтических техник и задач. Любая психокоррекционная методика направлена на решение определенных задач и имеет свои границы применения в зависимости от возраста ребенка и особенностей его психического развития. К сожалению, арттерапевтические методики как средство психологической коррекции еще не заняли подобающего им места при работе с детьми школьного возраста. Терапия средствами искусства требует подготовки специалиста, которую не всегда можно получить. В результате «арттерапией» начинают называть любую деятельность с ребенком, связанную с какими-то видами искусства. Поэтому остановимся подробнее на возможностях применения психологической коррекции средствами искусства как особого вида деятельности психолога в коррекционной школе.

Необходимо подчеркнуть, что в этой области не может быть жестких рецептов («с той или иной категорией детей такого-то возраста следует работать такой-то методикой»). Это невозможно, так как у каждого ребенка есть индивидуальные особенности, уникальная структура вторичных нарушений психики в сочетании с сохранными

200

звеньями, а также своеобразная социальная ситуация развития. Поэтому при определении тактики работы с детьми необходим творческий подход. В то же время в разработке стратегии, т. е. в определении дальних целей и наиболее общих подходов к их достижению, можно руководствоваться следующими соображениями.

На всех возрастных этапах и со всеми категориями детей можно использовать все перечисленные в одном из предыдущих разделов виды коррекции средствами искусства — музыки, изобразительного искусства, драмы и пр. Но их использование будет иметь свою специфику.

Младший школьный возраст во многом сохраняет особенности дошкольного возраста, поэтому здесь применимы те же самые конкретные методы, что и в работе со старшими дошкольниками, особенно если речь идет о детях с интеллектуальными нарушениями.

В среднем школьном возрасте развивается вся познавательная деятельность ребенка, в частности, мышление (абстракция, обобщение), хотя во многом сохраняются особенности, характерные для младших школьников. В среднем школьном возрасте арттерапевтические методики приобретают более сложные формы, увеличивается роль вербального их компонента, т. е. обсуждения, например, творческой продукции или процесса, осуществляемого ребенком.

Подростковый возраст, период «второго рождения личности», по А. Н. Леонтьеву, характеризуется созреванием познавательной сферы и личности, формированием мировоззрения, деятельностью по самопознанию; наряду с этим — эмоциональной неустойчивостью, проявлениями негативизма, протестных реакций. Это очень сложный период в жизни даже нормально развивающегося ребенка, и психологическая помощь подросткам зачастую бывает необходима. В этот период у детей с дефицитарным вариантом психического дизонтогенеза усиливаются переживания дефекта, связанные с тем, что в подростковом возрасте очень важно отношение сверстников. При отсутствии психологической помощи могут проявляться патологические варианты развития личности, психопатии и пр. Переживания дефекта в этом возрасте могут иметь место и у детей с интеллектуальными нарушениями, хотя они имеют другой характер (подросток с олигофренией скорее задает себе вопрос «Зачем они надо мной смеются?», чем «Почему я такой?»).

В этом возрасте наиболее обширен арсенал методов психологической коррекции, поскольку каковы бы ни были особенности нарушений психического развития, за время школьного обучения дети значительно продвинулись вперед.

Существуют и «сквозные» методы и приемы, применение которых допустимо на всех возрастных этапах, включая подростковый возраст. К таким методам относится, например, драматическая психоэлевация (Медведева И. Я., Шишова Т. Л., 1996), с помощью которой ведется работа с детьми от 4 до 14 лет, в том числе и с негрубыми

201

нарушениями психического развития. В особом театре разыгрываются специально написанные этюды и спектакли, в ходе которых патологическая доминанта ребенка (страхи, агрессивность, демонстративность и пр.) «возвышается» (отсюда — термин «психоэлевация») и превращается в нечто конструктивное — например агрессивный ребенок превращается в защитника слабых. Основные герои драматизации — хозяин и его собака; при этом под хозяином подразумевается все конструктивное в ребенке, а под собакой — патологическая доминанта. В ходе разыгрывания соответствующих сцен ребенок учится управлять своей «собакой», начинает изменять свое поведение.

Что касается специфики работы в зависимости от категории детей, то при подборе коррекционных средств в первую очередь следует учитывать два фактора — уровень интеллектуального и уровень речевого развития. Чем лучше развиты речь и мышление, тем шире арсенал применяемых средств. Особенности же сенсорной, двигательной сферы учитываются во вторую очередь, для обеспечения ребенка соответствующим материалом (для творчества, например, незрячему ребенку арттерапевт предложит глину, а не пастель).

Условно можно выделить ряд общих стратегических задач, имеющих не только узкокоррекционную, но и профилактическую направленность, решаемых с активным применением арттерапевтических методик. Эти задачи вытекают, в частности, из выделенных отечественной специальной психологией общих закономерностей развития психики разных категорий детей с отклонениям:

— стимуляция общей активности детей, в первую очередь, познавательной;

— развитие психических функций (речи, мышления, памяти и т. п.) — насколько это позволяет характер нарушений;

— формирование адекватных «Я-концепции», самооценки;

— формирование способности к полноценному социальному взаимодействию.

Все эти задачи взаимосвязаны и, как правило, не решаются в отрыве друг от друга в какой-то определенной последовательности. Но можно выделить некоторые приоритетные задачи, в ходе решения которых попутно будут решаться и другие, и артметодики в этом плане очень продуктивны. Например, драматизации могут помочь в решении любой из поставленных задач.

Частные задачи зависят от проблем конкретного ребенка.

Итак, арттерапевтические подходы и техники зависят от возраста ребенка и особенностей его психического развития. Возможные варианты работы целесообразно рассмотреть на двух примерах:

— дети младшего и среднего школьного возраста с недостатками умственного развития и выраженными речевыми нарушениями;

— дети старшего школьного возраста без выраженных интеллектуальных и речевых нарушений.

202

При работе с детьми первой группы могут быть использованы все существующие артметодики, стимулирующие развитие психики ребенка, в том числе речи, но в более элементарной форме по сравнению с тем, как они используются в работе со второй группой. Однако даже простые задания не только развивают познавательную сферу ребенка, но и дают ему ощущение собственной значимости, ценности. Характерной особенностью работы с этой группой является то, что внешняя активность взрослого здесь гораздо выше, чем при работе со второй группой.

Коррекция средствами изобразительного искусства может быть представлена в виде игры, а не в виде специальных занятий, как в более старшем возрасте, причем предпочтение отдается упражнениям, предполагающим несложную работу с материалом, включая использование песка, глины, наливание разных красок на лист бумаги. При этом необходимо подробнейшее предварительное знакомство с изобразительными средствами. Такого рода работа позволяет активизировать детей и развивать их сенсомоторные навыки. Отмечено, что у умственно отсталых детей при попытках работать с незнакомыми, непривычными материалами может возникнуть сильная тревога, поэтому им нужна индивидуальная помощь.

В работу обычно включаются темы и упражнения, направленные на развитие психических функций. Применяются несложные техники для совместной групповой работы, чтобы дети постепенно усваивали навыки социального взаимодействия.

У таких детей воображение развито слабо, что затрудняет выполнение относительно сложных заданий, но даже простые задания могут стимулировать и воображение, и другие психические функции. Это могут быть, например, такие упражнения.

«Магазин». Каждый участник получает лист бумаги с соответствующим заголовком — например «Магазин игрушек», «Овощной магазин» и пр. Необходимо нарисовать или вырезать из журналов и наклеить соответствующие изображения. Аналогично выполняются задания «Виды спорта», «За столом» и др. (А. И. Копытин, 1999).

«Дневные события». Необходимо нарисовать или вырезать из журналов картины, иллюстрирующие те или иные события, участниками которых были дети (каникулы, праздник); при этом желательно вспомнить и описать детали этих событий.

Словесные формы взаимодействия с ребенком в виде обсуждения его продукции и чувств, с этим связанных, возможны лишь в минимальной степени из-за неспособности детей к рефлексии, и к этому нужно быть готовым, но предпринять попытки такого взаимодействия вполне допустимо: подчас ребенок в состоянии вербализовать скрытую сильную эмоцию (выразившуюся, например, в том, что он смешал на листе черную и желтую краски).

Желательно больше внимания уделять стимуляции речевых комментариев к продуктам изобразительной деятельности со стороны

203

ребенка. Можно более целостно использовать гештальт-подход (правила работы с ребенком в ходе изобразительной деятельности описаны в одном из предыдущих разделов).

Работа в рамках музыкотерапии имеет для этой категории детей очень большое значение. Прежде всего музыка, прослушивание музыкальных произведений непосредственно воздействуют на нервно-психическую сферу, оптимизируют психовегетативные реакции. Вместе с тем пассивное прослушивание музыки как таковой у этих детей вызывает затруднения. Как отмечают специалисты (Ю. С. Шевченко, 1995), пассивное слушание возможно лишь при засыпании, во всех остальных случаях восприятие мелодии и ритма сопровождается мимическими движениями, отбиванием такта и пр.

Постепенно, по мере прослушивания музыки даже дети с выраженными интеллектуальными нарушениями становятся в состоянии сосредоточенно слушать ее в течение 10—15 мин, они научаются концентрировать свое внимание. Что касается характера предлагаемых произведений, то опыт показывает, что наиболее приемлема классическая или народная музыка, она особенно благотворно воздействует на детей, «упорядочивает» их психику. Быстрые и веселые детские песни вызывают у детей с умственной отсталостью не только подъем настроения, но и неадекватные эмоциональные реакции, беспорядочную активность (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, 1998). Имеются данные о положительном влиянии медитативной, малоструктурированной музыки, поэтому нужно экспериментировать, подбирать наиболее подходящую для данного ребенка музыку.

Часто практикуется активная форма музыкотерапии — вокалотерапия и инструментальная терапия. К концу второго — началу третьего классов короткие мелодии отделяются от текста, начинают использоваться простые формы самостоятельного музицирования (например, игра в «эхо», когда один ребенок играет на флейте какую-то простую мелодию, показанную ему взрослым, а другой из соседнего помещения вторит ему, что вызывает у всех бурные положительные эмоции).

Музыка для этой категории детей очень важна и как вспомогательное средство при использовании суггестивных методов, она усиливает их действие. Дело в том, что в младших классах дети с нарушениями интеллекта маловнушаемы из-за недостаточно развитых речи и восприятия окружающего мира (Н. П. Вайзман, Д. С. Гуровец, 1992).

Может использоваться музыка и для сопровождения изобразительной деятельности, что также повышает эффект действия обоих средств искусства (изобразить свое впечатление от услышанного звука или музыки и пр.). Наличие даже выраженных двигательных нарушений не является противопоказанием — рисовать можно как

204

угодно и чем угодно. Характерно, что при прослушивании классической музыки дети рисуют более структурированные изображения; при прослушивании медитативной музыки структурированности в изображениях не наблюдалось, но при этом они не были и хаотичными — это были уже не линии, точки, образные элементы, а сложные переплетения цветовых пятен, заполняющие пространство листа.

Рисование под музыку дает хороший диагностический материал; с изменением эмоционального состояния в лучшую сторону меняется и цветовая гамма — от темных ахроматических цветов к светлым, ярким.

Коррекция средствами драматического искусства используется с учетом речевого недоразвития школьников. Она, вместе с тем, будучи правильно организована, способствует развитию речи, обогащению словарного запаса. Чаще всего используются драматизации детских сказок и потешек, которые позволяют учиться невербальному выражению эмоциональных состояний, развивают психические функции, способность к коллективному взаимодействию, моторику. Постепенно драматические постановки могут усложняться, разрабатывать какие-то специфические темы (страхов, агрессии). Как обычно, при распределении ролей учитываются индивидуальные особенности и проблемы ребенка. Для таких детей очень важно, чтобы спектакли разыгрывались для публики. Наличие зрителей мобилизует их, повышает самооценку, дает уверенность в себе. Многие практики отмечают, что дети с интеллектуальными нарушениями очень ответственно относятся к участию в спектаклях.

Драматизации возможны не только с помощью живых актеров, но и с помощью кукольного театра (марионеток, би-ба-бо). Важно, чтобы костюмы актеров, куклы были выразительными, вызывали положительные эмоции, желание работать с ними.

Во всех случаях, как правило, работа строится по фиксированному сценарию, поскольку возможности импровизации у этих детей невелики, но любая их конструктивная активность заслуживает поощрения, ее нельзя оставлять без внимания и тем более пресекать, настаивать на точном воспроизведении текста.

Среди видов арттерапии для психологической коррекции школьников используется кинезитерапия (танцетерапия, хореотерапия). По мере развития детей танцы могут усложняться и использоваться уже не только для развития моторики, чувства ритма и пр., но и для совершенствования социального взаимодействия на невербальном уровне, для выработки позитивного образа собственного тела и пр. Заниматься танцами могут дети и с грубыми двигательными нарушениями, даже не передвигающиеся самостоятельно — ритмическая активность, участие в общегрупповом процессе благотворно сказывается и на них.

205

В коррекционной работе со школьниками возможно использование библиотерапии, которая представляет собой терапию, основанную на воздействии художественного слова. В основе этой методики лежит подбор специального (лечебного) художественного произведения, чтение его ребенком и письменный анализ (в дневнике) ребенка. В своем анализе ребенок использует различные отступления, оговорки, свои эмоциональные оценки. Художественные произведения подбираются таким образом, чтобы процесс психокоррекции шел по нарастающей, а в образах героев произведений (например, в «Гадком утенке» Г. Х. Андерсена, в «Пигмалионе» Б. Шоу) ребенок видел собратьев по несчастью, черты своего характера, свои желания и чувства и возможность положительного разрешения проблемы.

Итак, как видно из сказанного, при работе с данной группой детей применимы различные арттерапевтические методики.

Во втором случае, при работе с детьми старшего школьного возраста без выраженных интеллектуальных и речевых нарушений, возможности использования арттерапевтических методики резко увеличиваются. Можно применять не только элементы того или иного метода, но использовать целые психокоррекционные системы, в которых метод выступает в качестве самостоятельного средства коррекции либо сочетается с другими коррекционными мероприятиями. В организационном плане эти занятия проводятся уже не в виде «просто игр», а в виде «сессий», «занятий», что позволяет школьникам ощутить серьезность, значимость происходящего, создает специфическую терапевтическую атмосферу.

Музыкотерапия может использоваться как вспомогательное средство, как тонизирующее или релаксирующее музыкальное сопровождение. Кроме того, она может использоваться в форме самостоятельного исполнения каких-то мелодий, передающих настроение подростка, на инструменте, тоже соответствующем его настроению (понятно, что для этого необходимо знакомство с возможностями инструментов). В виде самостоятельной работы с музыкой в этом возрасте вводится полифония, совместное пение или исполнение музыкальных произведений, что дает хороший опыт социального взаимодействия на невербальном уровне, формирует чувствительность к реакциям других.

В настоящее время существуют синтетические виды музыкотерапии — в частности, методика О. А. Блинова (1998), в которой автор объединяет подходы гештальттерапии, телесно ориентированной терапии, психодрамы (о ней будет сказано ниже) и т. п. и которую он называет личностно ориентированной музыкотерапией. Для старшего школьного возраста такой подход очень актуален.

Техника работы, которая проводится в виде групповых занятий, включает следующие блоки.

206

1. Традиционная форма работы, основанная на пассивном восприятии музыки:

— как катализатора эмоциональных процессов;

— как фоновой музыки во время рисования, для релаксации, медитации, усиливающей вовлеченность в процесс работы (часто участники даже не могут сказать, какую музыку они слышали).

2. Активная работа с образами музыки, звучащей извне, когда терапевтический эффект достигается путем активного переживания эмоционального содержания произведения — его осознания, устной или письменной вербализации, рисования и т. п. Эта работа включает:

— упражнения на самоосознание через музыку — ассоциативное описание подростком эмоционального и образного содержания музыки, сравнение ее со своим состоянием (образом). Усложненный вариант — придание образу динамики, оптимизация эмоционального состояния. (Так, 11-летняя девочка испытывала страх при прослушивании любой музыки, независимо от ее характера. Чувство страха вылилось в образ льва, которого девочка нарисовала и который затем был «уничтожен» и в виде рисунка, и ритмически, двигательно, что привело к освобождению от страха.);

— свободный изобразительный танец под музыку. Он решает задачи самовыражения, двигательного раскрепощения, влияет на развитие невербальных средств выражения эмоциональных состояний;

— зарисовка музыкальных образов, в том числе и групповая, т. е. образ рисуется общий для всех участников. Здесь отрабатываются модели оптимального взаимодействия с партнерами;

— музыкальный театр. Это двигательно-мимический групповой процесс, направленный на осознание того, как каждый из участников группы воспринимает значимые жизненные ситуации и моделирует свое поведение в них. При этом тема не формулируется словесно, а рождается в процессе восприятия музыкальных образов. Завершает работу обсуждение;

— совместное музицирование терапевта и клиента (на фортепиано, гитаре и пр.). Оно помогает осознать свое актуальное состояние, стимулирует способность проявлять инициативу в нестандартной ситуации, дает возможность осознать атмосферу в группе;

— музыкальные зарисовки — индивидуальные импровизации на какую-то тему («мое состояние», «мое отношение к ...», «мой автопортрет»). Это дает раскрепощенность, обогащает невербальное самовыражение;

— диалоги на фортепиано. Партнеры общаются друг с другом с помощью музыкальных инструментов, что способствует взаимопониманию, улучшает поведенческие модели;

— «живая музыка». Одну и ту же мелодию выполняют в разных манерах (например, колыбельную — грубо, испуганно, решительно

207

и пр.). Это расширяет репертуар выразительных средств, может изменить привычные образцы поведения (если робкий человек смог решительно сыграть, то позже он сможет решительно сказать);

— «ритмы и звуки тела». Участники прислушиваются к дыханию, чтобы почувствовать, какой звук хотелось бы произнести на выдохе, выразить этот звук, почувствовать свое тело. Аналогично прислушиваются к пульсации в теле, изображают услышанный ритм. Такие упражнения стабилизируют дыхание, снимают мышечные зажимы, активизируют глубинные структуры психики, повышают самоосознание (прежде всего — собственного тела), стимулируют решение эмоционально значимых проблем.

При работе со школьниками рассматриваемой группы такую программу (пусть даже не в полном объеме, но включая все три блока) вполне можно проводить.

При коррекции средствами изобразительного искусства также можно использовать самые разнообразные приемы (А. И. Копытин, 1999). Это могут быть:

1. Упражнения, предполагающие работу с разными изобразительными материалами и имеющие целью общую активизацию и развитие сенсомоторной сферы (например, разминая кусок глины, сосредоточить внимание на своих ощущениях).

2. «Общие» темы и упражнения, позволяющие изучать проблемы детей и выражать самые разнообразные переживания (рисунки на свободную тему или на заданную значимую тему — «добро и зло», «страх» и пр.).

3. Темы, связанные с восприятием себя, позволяющие изучать систему отношений детей и положительно влиять на ее изменения (нарисовать или вылепить автопортрет; изобразить, каким тебя видят друг и недруг; нарисовать свой герб, отражающий характерные свойства личности и т. п.).

4. Упражнения и темы, позволяющие изучить отношения в семье ребенка с целью выявления причин нарушений поведения и их последующей коррекции (с помощью песочницы и разных фигурок скомпоновать какую-то бытовую сцену; изобразить членов семьи в виде животных или предметов).

5. Работа в парах, направленная на развитие коммуникативных возможностей школьников («каракули Винникота» — один участник рисует каракули и передает другому, чтобы тот создал образ; один участник начинает рисунок на свободную или заданную тему, а другой заканчивает; затем результаты совместной работы обсуждаются).

6. Совместное групповое рисование, также направленное на развитие социальных навыков («групповая фреска» — на большом листе бумаги рисуют одновременно или по очереди на ту или иную тему: «жизнь в школе», «поход», «день рождения», «мир вокруг нас»).

7. Групповые изобразительные игры («странное животное» — один ребенок рисует голову животного, загибает лист и передает

208

следующему участнику; тот рисует туловище, загибает лист и передает дальше; в конце каждый пытается рассказать от первого лица о какой-либо части фигуры, которую он не рисовал; аналогично изображается и человек).

8. Изобразительная работа на основе направленной визуализации (представления какого-то зрительного образа) или материала сновидений (дети с помощью арттерапевта вызывают у себя образ на какую-то тему, например путешествие на ковре-самолете или образ из сна, и изображают наиболее яркие впечатления, которые затем обсуждаются).

9. Техники, сочетающие изобразительную деятельность с другими формами творческого самовыражения (передача впечатлений от музыки с помощью рисования в процессе ее прослушивания; изображение образов, вызываемых звучанием собственного имени, ощущениями от своих танцев под музыку, изображение в рисунке или скульптуре каких-то своих качеств в виде отдельных персонажей и разыгрывание диалогов между ними, отражение в рисунке впечатлений от поэтических произведений и т. д.).

10. Упражнения, помогающие при разрешении конфликтных ситуаций или служащие для профилактики конфликтного поведения в семье, школе (изображение конфликта в конкретном или метафорическом виде с последующим обсуждением; создание композиций на тему «шторм», «взрыв»; крупномасштабная работа с использованием малярных кистей, губки и пр. для «выпускания пара»; рисование историй возникновения конфликтов в подгруппах по 2—5 человек с последующей передачей рисунков другой подгруппе, которая пытается определить содержание рисунка, роли отдельных участников и их точки зрения).

Коррекция средствами изобразительного искусства может идти и в рамках гештальттерапии. При работе с отдельными категориями детей могут использоваться и редкие, «экзотические» (в силу особых требований к терапевту) виды коррекции. Например, имеются данные об успешном применении метода скульптурного портретирования при аутизме (Г. М. Назлоян, 1997), сущность которого состоит в том, что терапевт лепит лечебную скульптуру — портрет человека; в процессе создания этого портрета устанавливается терапевтический контакт; по мере того, как человек узнает себя, а портрет приближается к завершению, симптомы аутизма постепенно сглаживаются.

Коррекция средствами драматического искусства также располагает большими возможностями при работе с данной группой детей, особенно методика «психодрама» (Дж. Морено).

Дж. Морено исходил из предположения, что у человека есть естественная способность к игре, и при создании определенных условий для игры люди, исполняя роли, могут творчески работать над личностными проблемами и конфликтами. В психодраматическом представлении «актеры» «играют» не готовые роли, а свободно импровизируют,

209

используя сюжет личностной травмирующей ситуации. Результатом психодрамы является катарсис, внутреннее очищение, переработка травмирующей ситуации. При этом катарсис распространяется не только на участников, но и на зрителей, членов психодраматической группы.

В области применения кинезитерапии значительное место может занимать танцетерапия, представленная в гораздо большем объеме, чем при работе с детьми первой группы. Здесь уже используются не постановочные танцы и хороводы, а свободный творческий танец, позволяющий не только развивать двигательную сферу и осознание собственного тела, но и способность невербально сообщать о своих эмоциональных потребностях, что обогащает опыт социального взаимодействия. В процедуру танцетерапии входит и последующее обсуждение полученного эмоционального опыта.

Можно использовать и библиотерапию как чтение и последующее обсуждение специально подобранной литературы. При использовании поэзии не обязательно ограничиваться чтением специально подобранных стихотворений; школьники способны к самостоятельному творчеству, и это может оказаться более продуктивным для выражения и эмоционального отреагирования проблемы.

Не уменьшаются и возможности сказкотерапии. Для прослушивания и обсуждения используются и народные, и литературные, и авторские сказки. Они могут быть большего объема, более метафоричны.

Можно использовать прием самостоятельного придумывания сказок — как на свободную тему, так и на заданную — например сочинение автобиографических сказок или групповое рассказывание сказок и историй, когда один из участников начинает сказку, а другие по очереди ее продолжают.

Подводя итог данному разделу, можно отметить, что в работе со школьниками используется все многообразие арттерапевтических методик, способствующих коррекции нарушений личности детей с проблемами.

ГЛАВА 6

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

В ДОШКОЛЬНЫХ И ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

УЧРЕЖДЕНИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ

АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Психолог — один из ведущих специалистов, организующих процесс психолого-педагогической коррекции, в том числе и средствами искусства. Конечно, все специалисты учебно-воспитательных учреждений также отвечают за коррекционный процесс и выполняют свои функции, но именно психолог, профессионально знающий особенности

210

психического развития каждого конкретного ребенка, владеющий методами психологической диагностики и коррекции, может не только осуществлять психологическую коррекцию, но и способствовать созданию единой идеологии всего коллектива в отношении работы с ребенком. Для того чтобы психолог был именно таким специалистом, он должен соответствовать ряду требований. К сожалению, эти требования пока еще не имеют под собой нормативной базы, но все же они чрезвычайно важны и поэтому находят отражение в специальной литературе, кодексах практического психолога, арттерапевта и т. п. Эти требования можно разделить на две группы.

1. Требования к квалификации

Практический психолог для работы с аномальными детьми должен иметь хорошую теоретическую подготовку в самых разных областях знаний — это медицинские, психологические, педагогические дисциплины; иметь навыки практической работы в области психодиагностики, психологической коррекции, психотерапии. Помимо базового образования (а эти знания можно получить на дефектологических факультетах педагогических вузов), желательна курсовая подготовка по различным специализациям (различные направления психотерапии и психологической коррекции).

Если психолог использует в работе с детьми арттерапевтические методики, то весьма желательно иметь специальную подготовку в этой области. В большинстве стран, где арттерапия выделяется в самостоятельные направления коррекции, специалист обязан иметь два соответствующих образования (т. е. медицинское или психологическое и по творческой специальности). Зарубежный опыт образования специалистов по терапии средствами искусства (у нас в стране он крайне мал) показывает, что на последипломные курсы целесообразно принимать людей с художественным, музыкальным и другим образованием. Это необходимо потому, что психолог, специализирующийся в данной области, должен очень хорошо знать особенности художественного, музыкального, драматического творчества, возможности соответствующих средств искусства — изобразительных материалов, музыкальных инструментов, аранжировки музыкальных произведений, уметь направленно формировать художественные и музыкальные образы. На специализированных курсах изучаются помимо психологических и педагогических дисциплин социология, психиатрия, культурология, эстетика, психология искусства и пр. В идеале подготовка психолога в области арттерапии и коррекции предполагает не только освоение суммы знаний и теоретических представлений, но и интенсивную практическую работу и самоанализ, привлечение личного творческого потенциала студентов.

Подготовка специалиста в области терапии средствами искусства подразумевает обычно овладение каким-то одним инструментом (изотерапия, драматерапия). В то же время требования практики

211

таковы, что наиболее целесообразно иметь фундаментальную подготовку в какой-то одной области, но владеть основными знаниями и умениями в смежных областях. В последнее время в нашей стране появляется возможность такую подготовку получить.

К сожалению, даже в развитых странах на сегодняшний день психологи, использующие в качестве самостоятельного терапевтического метода средства искусства, имеют довольно низкий статус. Хотя их роль в сфере образования повышается, их профессиональная роль и нормы оплаты труда определены недостаточно четко, несоразмерны их вкладу в коррекционную работу; нередко они официально трудоустраиваются в качестве социального работника, социального педагога и пр. (А. И. Копытин, 1999).

2. Требования к личности психолога

Психолог, оказывающий практическую помощь детям, должен обладать рядом личностных черт, облегчающих взаимодействие с ними и усиливающими терапевтический эффект.

Прежде всего, он должен быть зрелой личностью, с осознанной иерархией мотивов и ценностей, не отягощенной хроническими негативными эмоциональными переживаниями (тревогой, депрессией), в результате которых он не может воспринимать ребенка адекватно.

Он должен быть открытым, т. е. не маскировать свои чувства и переживания — если дети почувствуют двойственность отношений, нарушится терапевтический контакт с ними. Он должен иметь мужество для того, чтобы признавать свои ошибки (а они обязательно бывают!) и исправлять их; чтобы поделиться собственным «Я», собственными переживаниями — не превращая, разумеется, ребенка в собственного психотерапевта. Кроме того, он должен быть открыт и по отношению к самому ребенку, к его миру, он должен уметь вчувствоваться в мир ребенка. Такая открытость позволит психологу максимально полно и точно воспринять вербальные и невербальные сигналы ребенка, обеспечит эмпатическое понимание, без которого работа с ребенком может осложниться.

Он должен быть доброжелательным, уметь сохранять ровный стиль общения с ребенком.

При работе с ребенком очень важно уметь принимать его таким, какой он есть, принимать безоценочно (напомним правило гуманистической психологии — осуждать не самого ребенка, а его неблаговидные поступки, ясно давать ему понять, что его все равно любят). Психолог должен уважать ребенка, ценить его уникальность, признавать его право на любые эмоциональные переживания (в том числе и социально неприемлемые — в этом случае ребенку удастся от них избавиться).

Необходимо также обладать способностью к анализу собственных ощущений, переживаний и действий, обладать достаточно гибким мышлением, чтобы уметь вовремя изменить характер взаимодействия

212

с ребенком; постепенно, с опытом место этих свойств может занять интуиция, но процесс самосознания психолога должен идти постоянно. Осознание своих сильных и слабых сторон, своих проблем поможет в работе — человек, который ничего не знает о собственных нуждах и ценностях, не сможет разглядеть их у ребенка. Не случайно многие специалисты говорят о том, что прежде чем заниматься психологической коррекцией или психотерапией, нужно самому побывать в роли клиента.

Очень важно, чтобы психолог мог подойти к работе творчески, не замыкаясь в рамках жестких правил; стремление делать все «по правилам» блокирует творчество.

Наконец, необходимо соблюдать и этические принципы — прежде всего, принцип конфиденциальности. Все, что происходит между ребенком и психологом, должно оставаться между ними; исключения из этого правила чрезвычайно редки.

Обобщенно характеризуя требования к личности психолога, можно согласиться со словами гуманистических психологов — он должен быть таким человеком, с которым ребенок будет чувствовать себя в безопасности, и это пробудит в нем активность.

Способы регистрации и оценка работы психолога

Ведение документации, связанной с коррекционной работой, необходимо не только по формальным причинам «отчетности», но и для облегчения анализа работы, ее эффективности. Способов регистрации может быть много — это и формализованные бланки и журналы, и развернутые описания процесса занятий по специальной схеме, и пр.

В качестве примера можно привести регистрацию сеанса изотерапии с помощью формализованного бланка (А. И. Копытин, 1999).

1. Ф. И. О. участника.

2. Дата и время сессии.

3. Тема.

4. Используемые материалы (глина, краски).

5. Особенности невербальной экспрессии («язык тела») в ходе работы.

6. Взаимодействие между участниками группы (для групповой работы).

7. Отношение к работе.

8. Процесс изобразительной работы (этапы создания образа).

9. Описание изобразительного продукта.

10. Предполагаемое содержание изобразительного продукта (с точки зрения арттерапевта).

11. Осознание содержания изобразительного продукта самим клиентом (формальное объяснение или «инсайт», мгновенное понимание).

213

Развернутое описание по схеме используется в основном для групповых форм работы:

1. Ф.И.О. участников и присутствующих.

2. Ведущие арттерапевт, ассистент.

3. Дата и время сессии, какая сессия по счету.

4. Цель занятия.

5. Тема, используемые упражнения, задания.

6. Общая атмосфера в группе в начале, середине, конце сессии, общий характер взаимодействия.

7. Что происходило в группе, как вели себя участники (что делали, как участвовали в обсуждении).

8. Каково было участие арттерапевта и ассистента в работе группы, их взаимодействие.

9. Итоги сессии, план дальнейшей работы.

Это лишь ориентировочные схемы регистрации, которые можно усовершенствовать применительно к конкретным направлениям работы.

По возможности вербальные способы регистрации дополняются уменьшенными образцами изобразительной продукции, фотографиями готовых работ или процесса их выполнения; иногда используется видеозапись (она имеет большое значение при коррекции средствами драматического искусства, музыкотерапии, где «конечный продукт» не может быть зафиксирован, как в случаях применения некоторых видов арттерапии). Материалы сохраняются в течение нескольких лет.

Содержательно работа может обсуждаться с коллегой-профессионалом, а также с самими детьми (разумеется, с учетом возраста и уровня психического развития).

Оценка работы совместно с группой проводится путем опроса участников периодически раз в 1—2 мес. и предполагает ответы на следующие вопросы:

— какова общая атмосфера в группе, характер взаимодействия между участниками, степень их вовлеченности в работу;

— какова степень общего интереса к происходящему, основные ощущения и чувства, связанные с работой, достигнутые результаты или отмеченные изменения в собственном состоянии;

— пожелания или предложения участников относительно дальнейшей работы.

Сам психолог должен уметь анализировать свою работу по таким параметрам, как:

— было ли проявление положительных эмоций у участников занятий, какова была степень их вовлеченности в работу;

— были ли отрицательные чувства, с чем они были связаны и как были восприняты другими;

— что получили участники группы от работы;

214

— был ли результат работы позитивным, т. е. имел ли место определенный лечебно-коррекционный или развивающий эффект;

— были ли решены основные задачи работы и если нет, то почему.

Оценка эффективности коррекционной работы достаточно сложна и может быть проведена лишь частично. Динамика ряда параметров (уровня активности ребенка, развития психических функций, самооценки, психологического комфорта и пр.) может быть объективизирована с помощью психодиагностических методик, применяемых на различных этапах работы (в начале, середине, конце). Но не все изменения удается зафиксировать; многие изменения могут не иметь конкретных, объективно регистрируемых проявлений, так как невербальные артметодики воздействуют не только на сознание, но и на подсознание. Для улучшения оценки эффективности целесообразно использовать не только количественный подход, но и качественный анализ, выявлять изменения в системе отношений, в общей картине поведения и т. п. Может помочь экспертная оценка общего состояния ребенка со стороны других специалистов, работающих с ним.

Кабинет психолога

В кабинете психолога должны быть созданы условия для организации и проведения арттерапевтических методик.

Прежде всего в нем должно быть создано так называемое «психотерапевтическое пространство», т. е. особая терапевтическая атмосфера. Кабинет психолога — не такой, как другие, он сам по себе создает «фасилитирующие» (облегчающие) условия.

Зарубежный арттерапевт Дж. Шэверьен пишет: «Что бы здесь ни происходило, оно будет в той или иной степени отделено от повседневной жизни и являться предметом для наблюдения. Это имеет очень большое значение, так как без ощущения пространства, вынесенного за пределы внешнего мира, будет сохраняться склонность пациента действовать и реагировать неосознанно — то есть так же, как мы себя ведем в повседневной жизни. Наличие же определенных границ обеспечивает возможность для поддержания психотерапевтической дистанции. Это также позволяет клиенту отстраниться от внешнего мира, что дает ему возможность... функционирования в качестве наблюдателя за своим собственным поведением»1.

Такое психотерапевтическое пространство создается не только взаимоотношениями терапевта и ребенка, но и организацией процесса во времени (четкие временные границы, регулярность занятий, постоянное время и место их проведения).

215

Фактически кабинет психолога, в котором проходят занятия с детьми, должен быть «творческой ареной», местом, где ребенку предоставляется много свободы для творчества. Это не означает, что нет никаких ограничений; напротив, терапевт в начале занятий четко оговаривает границы допустимого поведения (например, вводит запрет на повреждение изобразительных средств, музыкальных инструментов и т. п.).

Атмосфера кабинета хорошо продумывается, здесь нет мелочей. В частности, специалисты, работающие с детьми, отмечают особую роль, которую играет поддержание относительного порядка в кабинете при том, что детям позволено вести себя свободно и пользоваться материалами любым образом (например, размазывать краски ногами): если ребенок запачкает чистый кабинет, он почувствует, что создал беспорядок, и начнет восстанавливать его, научится организовывать свою деятельность конструктивно. Заметим, что ребенок почувствует нарушение порядка в кабинете и начнет его восстанавливать лишь тогда, когда этот кабинет станет для него особым местом.

Кабинет должен быть достаточно просторным, чтобы была возможность как индивидуальных, так и групповых занятий. Желательно, чтобы он обладал звукоизоляцией, поскольку часто сессии проходят весьма шумно, особенно если речь идет о музыкотерапии или терапии средствами драматического искусства. Нецелесообразно использовать дорогую мебель, ковры (коврики могут пригодиться, но лучше, если их можно убирать на то время, когда ими не пользуются), полы желательно покрывать таким материалом, который легко моется. Тогда ни у ребенка, ни у взрослых не возникнет дискомфорт из-за страха что-то испортить, и, следовательно, не будет ограничена свобода самовыражения.

Что касается конкретного оборудования, то оно зависит от того, какие средства искусства преимущественно используются. Но всегда должна быть раковина для свободного доступа к воде; очень полезно иметь видеомагнитофон для записи занятий.

Для изотерапии требуются столы и стулья; на каждом рабочем месте — набор материалов (бумага разных форматов, фактуры, цвета; краски, пастель, карандаши, фломастеры; глина, пластилин, специальное тесто; материалы для коллажей и т. п.). Изобразительных средств должно быть много, чтобы ребенок мог выбрать то, что ему больше нравится. В хороших кабинетах есть также песочница с набором разных фигурок, позволяющих моделировать мир.

Для музыкотерапии в оборудование кабинета включаются различные музыкальные инструменты (фортепиано, струнные, духовые, ударные) — так, чтобы ребенок тоже мог выбрать подходящий.

Кроме того, при музыкотерапии используют технические средства воспроизведения музыкальных произведений.

Музыкальные инструменты и технические средства могут понадобиться и для танцетерапии, и для различных драматизаций, а также

216

в том случае, если используются суггестивные приемы, некоторые виды поведенческого тренинга, рисование под музыку.

Для имаготерапии и вообще для терапии средствами драматического искусства желательно иметь наборы театральных костюмов, ширму, марионетки, би-ба-бо, материалы и инструменты для изготовления несложных костюмов.

Для библиотерапии потребуется соответствующая литература.

В идеале кабинет делится на рабочее пространство и «чистую зону», предназначенную для общения с детьми после завершения работы. Но можно просто отодвинуть ненужные рабочие места и расположиться на стульях. Соответственно мебель должна быть легкой.

Желательно также иметь подсобное помещение для хранения детских работ, документации, психодиагностических методик.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Назовите виды арттерапии и раскройте их коррекционное и терапевтическое воздействие на человека.

2. Покажите, какое место в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии занимают арттерапевтические методики.

3. Раскройте основные принципы психокоррекционной работы с детьми с проблемами в развитии.

4. Охарактеризуйте диагностические подходы к изучению личности ребенка с проблемами в развитии.

5. Раскройте арттерапевтические методики, которые могут использоваться в специальном дошкольном образовательном учреждении.

6. Охарактеризуйте арттерапевтические методики, применяемые в практике психолога, работающего в специальной школе.

7. Опишите оборудование кабинета психолога и пособия, необходимые для проведения арттерапевтических методик с детьми с различными проблемами.

217

ЛИТЕРАТУРА

К разделу I

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

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

Античная музыкальная эстетика. — М., 1960.

Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. — М., 1994.

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966.

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

Вальчихина М. Д. Почему музыка лечит? // Химия и жизнь. — 1987. — № 11.

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

Денеш З. Этос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. — М., 1977.

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

Искусство в жизни детей. — М., 1991.

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

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

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

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

Неменский Б. М. Искусство — школа формирования личности. — М., 1983.

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

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

Радугин А. А. и др. Эстетика / А. А. Радугин, В. И. Авдеев, Л. Я. Курочкина, В. А. Куценко, И. Т. Пархоменко, С. Н. Титов / Под ред. А. А. Радугина. — М., 1998.

К разделу II

Асмолов А. Психология, искусство, образование // Искусство в школе. — 1993. — № 6.

Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. — М., 1994.

Бечак Б. А. Воспитание искусством. — М., 1981.

218

Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. — М., 1981.

Блонский П. П. Избранные психологические исследования. — 1964.

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

Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — 1985.

Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика. — М., 2000.

Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Развитие словесной регуляции действий. — М., 1978.

Медведева Е. А. Специальное образование детей с трудностями в обучении: Задержка психического развития // Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.

Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. — М., 1981.

Никольская О. С. и др. Аутичныйребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М., 1997.

Носкова Л. П. Развитие речи детей с нарушением слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А. Р. Лурия. — М., 1956.

Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. — М., 1999.

Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2000.

Усанова О. Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. — М., 1990.

Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. — Новосибирск, 1989.

К разделу III

Аловы М. и В. Малыш не слышит. — СПб., 1992.

Брядов К. Формирование эстетического вкуса в старшей группе детского сада // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. — М., 1991.

Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. — М., 1974.

Ветлугина Н. А. и др. Музыкальные занятия в детском саду / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова. — М., 1984.

Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. — М., 1973.

Гаврилушкина О. П. Изобразительная деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. — М., 1974.

Головчиц Л. А. Игра в жизни детей с нарушением слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

Головчиц Л. А., Катаева А. А., Обухова Г. И. Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушением слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

219

Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах учителя // Вопросы психологии. — 1975. — № 1.

Гринер В. Ритм в искусстве актера. — М., 1993.

Григорьева Л. П. О системе развития зрительного восприятия при нарушении зрения // Психол. журнал. — 1998. — Т. 9. — № 2.

Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. — М., 1982.

Грошенков И. А. Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.

Гурова В. И. и др. Сценическая речь: Работа над текстом. — М., 1986.

Ершова А., Букатов В. Актерская грамота — подросткам. — Ивантеевка, 1994.

Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте // Сенсорное воспитание дошкольников. — М., 1963.

Искусство и школа / Сост. А. К. Василевский. — М., 1981.

Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996.

Каган М. С. Музыка в мире искусств // Сов. музыка. — 1987. — № 3.

Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1993.

Комарова Т. С. Дети в мире творчества. — М., 1995.

Комиссарова Л. Н., Костина Э. П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. — М., 1986.

Комиссарова Л. Н. Воспитание эстетического отношения к природе средствами музыки // Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1989.

Медведева Е. А. Пути формирования творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх // Дефектология. — 2000. — № 1.

Медведева Е. А., Комиссарова Л. Н. Методика музыкального развития, коррекционная ритмика: Программа по спец. 0318 — «Специальное дошкольное образование». — М., 1999.

Мухина В. С. Возрастная психология. — М., 1997.

Никольская О. С. и др. Аутичный ребенок: Пути помощи. — М., 1997.

Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции / Под ред. Л. И. Солнцевой. — М., 1990.

Пеня Т. Г. Театральное искусство и дети // Искусство в жизни детей. — М., 1991.

Рау М. Ю. Изобразительная деятельность учащихся с нарушением слуха. — М., 1989.

Рутберг И. Пантомима, движение и образ. — М., 1963.

Соколова Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. — М., 1992.

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

220

Школяр Л. Ребенок в мире музыки и музыка в ребенке // Дошкольное воспитание. — 1992. — № 9.

Шматко Н. Д., Пелымская Т. В. Развитие слухового восприятия и обучение произношению // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993.

Щербаков А. И. Психология личности учителя // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1973.

Яхнина Е. З. Музыкально-ритмические занятия с глухими учащимися младших классов. — М., 1997.

К разделу IV

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

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

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

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

Власова Т. М., Пфанфенрод А. Н. Фонетическая ритмика. — М., 1996.

Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М., 1985.

Вольпер И. Е. Психотерапия. — Л., 1972.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.

Гройсман А. Л., Росляков А. Ф. Теория и практика театрализованной и ролевой психокоррекции. — М., 1993.

Гройсман А. Л. Психотерапия для всех. — М., 1981.

Драпкин Б. З. Терапия радостью — сущность детско-подростковой психотерапии // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. — М., 1981. — Т. 3.

Дубровина И. В. и др. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. — М., 1998.

Зарицкая Р. И., Невинская А. М. Влияние музыки на процесс дыхания у детей и взрослых // Вопросы изучения и воспитания личности. — 1929. — № 1—2.

Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.

Казарисова А. С. Музыка в системе психопрофилактики // Тр. Ленингр. НИИ психоневр. ин-та. — 1976. — Т. 70.

Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.

Копытин А. И. Основы Арттерапии. — СПб., 1999.

Кох И. Основы сценического движения. — М., 1970.

Матейнова З., Машура С. Музыкальная терапия при заикании / Пер. с чешск. — Киев, 1984.

Медведева Е. А. К вопросу о диагностике воображения и творчества у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. — 1998. — № 4.

Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством

221

подростков // Эстетическое воспитание и экология культуры. — М., 1988.

Миллер А. М. Некоторые принципы психотерапевтического использования средств искусства в комплексе санкурлечения / Тезисы докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. — Харьков, 1979.

Мировская Н. П., Проколова Н. В., Горянин Л. А. Музыка и пение в лечении заикания у детей // Диагностика и лечение заболеваний нервной системы и вопросы организации психоневрологической помощи на железнодорожном транспорте. — Харьков, 1977.

Петрушин В. И. Теоретические основы музыкальной психотерапии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1991. — № 3.

Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. — М., 1999.

Рожнов В. Е. Руководство по психотерапии. — Ташкент, 1979.

Руднев А. Пантомима и ее возможности. — М., 1966.

Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки. — М., 1990.

Ткаченко В. Я. О значении музыки в психотерапии. — М., 1966.

Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — М., 1995.

Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду: Психология развития. — М., 2000.

Шипулин Г. П. Лечебное влияние музыки / Тр. Ленингр. науч.-исслед. института. — 1966. — Т. 38.

Шушарджан С. В. Здоровье по нотам. — М., 1994.

Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. — М., 1998.

222

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

АРТПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИГРЫ, УПРАЖНЕНИЯ,

КОНСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ

ИСКУССТВА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

С РАЗЛИЧНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Для детей младенческого и раннего возраста

ИГРЫ, АКТИВИЗИРУЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Все эти игры и упражнения могут использоваться в работе с детьми с перинатальной энцефалопатией, а также с детьми, имеющими эмоциональные нарушения в результате социальной или эмоциональной депривации. С небольшими модификациями эти занятия могут проводиться с детьми, имеющими сенсорные нарушения.

Игровые упражнения на основе малых фольклорных форм

Цель: активизация эмоциональной отзывчивости ребенка в общении со взрослым, развитие ситуативно-личностной (направленной на взрослого) и ситуативно-деловой (опосредованной предметами) форм общения, формирование предпосылок к развитию речи ребенка (игры с руками), регуляция мышечного тонуса, активизация моторики, развитие ориентировки в пространстве.

Игры с ручками

1. «Пальчики» (для детей 3—5 мес.)

Взрослый, взяв ладошку ребенка мягкими движениями, поглаживая и разгибая пальчики, приговаривает:

Этот пальчик — дедушка,

Этот пальчик — бабушка,

Этот пальчик — папочка,

Этот пальчик — мамочка,

Этот пальчик — наш малыш, а зовут его... (имя).

2. «Тише, пальчик, не шуми» (для детей 5—6 мес.)

Взрослый, держа ладошку ребенка в своей руке, поочередно загибает его пальчики (с мизинца), приговаривает:

Этот пальчик хочет спать,

Этот пальчик — прыг в кровать!

223

Этот пальчик прикорнул,

Этот пальчик уже заснул.

Остается большой палец. Обращаясь к нему, взрослый говорит:

Тише, пальчик, не шуми,

Братиков не разбуди.

Затем разгибает все пальчики и поднимает ручки малыша вверх, весело заканчивает:

Встали пальчики. Ура!

Нам гулять идти пора.

3. «Пальчик-мальчик» (для детей 6—8 мес.)

Взрослый, рассматривая вместе с ребенком его пальчики, говорит: «Это большой пальчик, а эти поменьше, а вот совсем маленький — мизинчик. Все они живут рядышком, как родные братья». После чего поочередно разгибает пальчики ребенка (с большого пальца) и приговаривает потешку:

Пальчик-мальчик, где ты был?

С этим братцем в лес ходил,

С этим братцем щи варил,

С этим братцем кашу ел,

С этим братцем песни пел.

В заключение взрослый поет песенку «Где же наши ручки?» (музыка и слова И. Плакиды) и обыгрывает ее с ребенком:

Где же, где же наши ручки,

(прячет руки ребенка за его спину)

Где же наши ручки?

Где же, где же наши ручки?

(разводит свои руки в стороны)

Нету наших ручек?

Вот, вот наши ручки,

Вот наши ручки!

(показывает ручки)

Пляшут, пляшут наши ручки,

(слегка вращает ими или хлопает)

Пляшут наши ручки.

4. «Ладушки» (для детей 8—12 мес.)

Взрослый, держа детскую ладошку в своих руках, учит ребенка хлопать в ритме потешки, согласовывая движения с текстом:

Лады-лады-ладушки,

(хлопает вместе с ребенком в ладоши)

Где были?

— У бабушки.

Лады-лады-ладушки

Побыли у бабушки.

Попили, поели,

Шу, и полетели!

(поднимает руки малыша к его голове)

На головку сели!

224

5. Игровое упражнение «Ладушки». Русская народная мелодия, слова Н. Блумельфельд (для детей 6—12 мес.)

Игра проводится индивидуально с малышом в разных положениях его тела: лежа, затем сидя, стоя с движениями. Взрослый ласково улыбаясь, взяв ручки малыша в свои теплые руки, напевает песенку и выполняет вместе с ним движения.

1.

Ладушки, ладошки,

Звонкие хлопошки.

(хлопают в ладоши)

Хлопали в ладошки,

Хлопали немножко.

Да! Кулачки сложили,

2.

Кулачки сложили,

Кулачками били,

(стучат кулаками)

Тук, тук, тука-тук.

Да!

3.

Ладушки плясали,

(вращает слегка кистями рук)

Деток забавляли,

Ля-ля-ля-л, ля-ля-ля.

Да!

4.

Ладушки устали,

(соединяют руки)

Ладушки поспали.

Баю-баю, баюшки,

Баю-баю, ладушки!

Да!

Игра с малышами, имеющими нарушения слуха, проводится с использованием индивидуального слухового аппарата.

Вариант игры (для детей 1 г. — 1 г. 6 мес.)

Если ребенок сидит, стоит, ходит, взрослый активизирует эмоциональную отзывчивость включением в игру образов-игрушек:

1.

Ладушки, ладошки,

(взрослый вместе с ребенком хлопает в ладошки)

Звонкие хлопошки.

Хлопали в ладошки,

Хлопали немножко.

Да!

2.

Кашку варили,

(взрослый показывает игрушку — куклу, кошку)

Ложечкой мешали,

(делает круговые движения пальчиком по ладошке)

Куколку кормили,

(протягивает руку малыша к игрушкам, как будто кормит)

Кошечке давали.

Да!

225

Перед игрой с малышом с нарушением зрения взрослый обыгрывает приход «куколки» и «кошечки» (предлагает их потрогать, погладить, держа руку малыша в своей руке, сопровождает действия словами, описывающими игрушку).

Для детей 1 г. 6 мес. — 2 лет вся игра проводится по подражанию действиям взрослого.

Игры с ножками

1. «Где же наши ножки?» (И. Плакида) (для детей 5—6 мес.)

Взрослый нежными движениями не спеша поглаживает ножки малыша, напевая куплет песенки:

Где же, где же наши ножки?

Где же наши ножки.

Слегка сгибая и разгибая их, заглядывая малышу в глаза, весело продолжает песенку:

Вот, вот наши ножки!

Вот наши ножки,

Пляшут, пляшут наши ножки!

Пляшут наши ножки.

2. «Попляшем» (для детей 8—10 мес.)

Взрослый, держа ребенка двумя руками выше талии лицом к себе, активизирует его пружинящие движения ногами, приговаривая:

На носочки поднимайся,

Приседай и выпрямляйся.

Ноги вместе, ноги врозь,

Ноги вместе, ноги вкось,

или

Поплясали ножки,

Топ-топ-топ,

Прямо на дорожке,

Топ-топ-топ.

Упражнения на совместные движения взрослого с ребенком

в пространстве

1. «Паровоз» (для детей 6—8 мес.)

Взрослый, держа ребенка на руках, изображает поездку на «поезде», активно, весело двигается по комнате, приговаривая песенку:

Чух-чух!

Чух-чух!

Мчится поезд

Во весь дух.

Паровоз

Пыхтит:

— Тороплюсь!

Гудит:

Тороплюсь,

Тороплюсь,

Торопл-ю-ю-сь!

226

2. Игра-шутка «Идет коза рогатая» (для детей 8—10 мес.). Русская народная мелодия, обработка А. Гречанинова, слова народные.

Ребенок, группа детей сидят или стоят у перил манежа. Взрослый в шутливой форме исполняет песенку, приближаясь к манежу, подняв над головой два пальца в виде «рожек козы». На слова «Кто каши не ест» и т. д. взрослый топает ногами, на слова «забодаю, забодаю» — протягивает руки и приближает «рожки» то к одному, то к другому малышу. Игра повторяется несколько раз, вызывая оживление детей.

Идет коза рогатая,

Идет коза бодатая

За малыми ребятами,

Ножками топ-топ,

Глазками хлоп-хлоп.

Кто каши не ест,

Молока не пьет,

Того забодает, забодает, забодает!

Мэ! Мэ! Мэ!

Вариант игры (для детей 1 г. — 1 г. 6 мес.). Перед игрой дети рассматривают картинку с изображением козы, или педагог надевает на руку куклу-козу (би-ба-бо). Дети стоят перед взрослым, лицом к нему. Воспитатель, вытянув указательный палец и мизинец («козу»-би-ба-бо) идет к детям, приговаривая стихотворение речитативом. Дети убегают от козы, взрослый пытается догнать.

3. Игровое упражнение «Заинька» (для детей 2—3 лет). Музыка В. Верховинца, слова И. Плакиды.

Дети сидят на стульчиках, расставленных полукругом. Педагог показывает игрушечного зайца, обращает внимание на особенности его внешнего вида и движений: заяц длинноухий, и легко прыгает «прыг да скок» (заяц скачет).

Для детей с нарушением зрения подготовка к показу дополняется (малыши по очереди берут зайку в руки, трогают длинные ушки, короткий хвостик, педагог обращает внимание, что зайка пушистый, показывает, как прыгает зайка, при этом ребенок должен держать его в руках, чтобы ощущать «подпрыгивание» зайки). Педагог обращает внимание детей, что зайка боится медведя, большого, мохнатого — он рычит. Предлагает детям порычать, как медведь, и прячет зайца за свою спину. После этого короткая пауза — заяц не появляется. Педагог предлагает детям его позвать: «Зайка, зайка!». Зайка выскакивает из-за спины. Педагог говорит детям, что споет ему песенку, и повторяет показ, сопровождая его пением.

1.

Заинька-зайка,

Маленький зайка,

(зайка прыгает, слегка продвигаясь вперед)

Беленький зайка

Прыг да скок!

2.

Прыгает зайка,

Маленький зайка,

Беленький зайка

Прыг да скок!

227

Педагог предлагает детям порычать как мишка — заяц прячется.

3.

Спрятался зайка,

(прячется)

Маленький зайка,

Беленький зайка

Прыг да скок!

Дети зовут зайку, и повторяется первый куплет.

При повторении игры педагог предлагает зайкой стать одному из детей, а образ медведя передается с помощью большой игрушки.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Игры с пением и движением под музыку

Составитель И. П. Юдаева

1. «Кот и мыши» (для детей 2—3 лет). «Мышки», музыка М. Жилинского.

Цель: учить эмоционально откликаться, передавать образно-игровые движения, побуждать детей к подпеванию.

Взрослый показывает большую игрушку — кота, рассматривает его с детьми, кладет его на коврик в комнате. Затем рассказывает историю про «мышей и кота»: «Маленькие мышки любили погулять, маленькие мышки любили поиграть, но кот-котище, серый хвостище не любил мышек и хотел их поймать. Когда кот засыпал, мышки выбегали из норок погулять». Воспитатель предлагает детям превратиться в «мышек» и пока кот спит погулять. Игра проводится взрослым с детьми под текст, который исполняет педагог:

Мышки в норочках сидят,

(дети сидят на стульях или на ковре)

Погулять они хотят.

Но сердитый кот усатый,

Очень страшен всем мышатам.

Долго котик мышек ждал,

Утомился, задремал.

Баю-баю, баю-бай,

(взрослый с детьми поет песенку)

Спи же, котик, засыпай!

Потихонечку бегите,

(дети выходят из «норок»)

Но кота не разбудите!

Будет крепко котик спать,

И не сможет вас поймать.

Осторожно! Страшный кот,

(педагог берет игрушку-кота)

Глаз открыл и привстает.

Мышки в норки разбегайтесь,

(дети убегают от кота)

И коту не попадайтесь!

228

2. «Медведь и пчелы» (для детей 4—5 лет).

Цель: учить передавать образно-игровые движения, автоматизировать поставленный звук «Ж», сочетать движение с текстом.

Педагог рассказывает детям о трудолюбивых пчелках, собирающих с цветов сладкий сок, который потом превращается в мед, и про медведя, который любит отнимать у маленьких пчелок мед. После этого воспитатель предлагает детям поиграть.

1.

В ясный солнечный денек,

Весело порхая,

Собирает сок

Пчелка полевая.

2.

У пчелы полно забот,

Над цветком пчела кружит,

Добывать ей надо мед.

Про дела свои жужжит,

Жу-жу, жу-жу, жу-жу!

3.

Друг за другом полетели, ж-ж-ж,

(пчелки летают)

Дружно песенку запели, ж-ж-ж!

Я пчелка полевая, ж-ж-ж!

(дети поют)

Я устали не знаю, ж-ж-ж!

Среди цветов летаю, ж-ж-ж!

И мед там собираю, ж-ж-ж!

Воспитатель предупреждает пчелок:

Осторожно, пчелки!

Здесь медведь за елкой!

В ульи улетайте

И свой мед спасайте!

(пчелки улетают)

Для детей дошкольного возраста

ТЕАТРАЛИЗОВАННО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Для детей 5—6 лет

с нарушениями в развитии речи, задержкой психического развития,

умственной отсталостью, с сенсорными нарушениями

(выборочно при модификации)

Составитель Е. А. Медведева

Игровые упражнения серии «если бы я был актер»

1. «Игра с воздушными шариками». «Шведская мелодия», обработка Л. Вишкарева.

Цель: учить детей пантомимически передавать образ с опорой на физические ощущения «действую – чувствую – воображаю».

Детям раздаются воздушные шарики, предлагается поиграть с ними, при этом обращается внимание на их легкость, затем упражнение повторяется только с воображаемыми шариками.

229

2. «Спокойной ночи». «Колыбельная», музыка Н. Римского-Корсакова.

Цель: учить передавать невербальными действиями воображаемый образ. Детям раздаются игрушки, предлагается уложить их спать и покачать на руках. При повторении упражнения дети передают этот этюд с воображаемыми игрушками.

3. «Котик выздоровел, котик заболел». Музыка А. Гречанинова.

Цель: учить детей невербально передавать разные эмоциональные состояния (радости, печали).

Педагог рассказывает детям рассказ о девочке, у которой был веселый маленький котенок, но однажды он заболел, лежал грустный на коврике и не играл с девочкой. Маленькая хозяйка лечила котенка, он поправился, стал веселым и опять играл с нею. Детям предлагается по очереди передать состояние котика — печального, больного и веселого, здорового.

4. «Легкие бабочки». «Мотылек», музыка С. Майкапара.

Цель: учить невербально передавать образ, его характерные особенности.

Детям предлагают рассказ: «В саду было много красивых цветов. Маленькие, легкие мотыльки летали и кружились над ними, выбирая себе самый яркий и красивый, а потом садились на него». Затем дети слушают соответствующую музыку и, представив себя «мотыльками», передают движениями картинку, «нарисованную» музыкой.

5. «Найди котенка».

Цель: учить создавать воображаемую ситуацию и невербально передавать ее содержание.

Педагог предлагает детям поискать в группе спрятавшегося котенка игрушку), найдя его, «напоить» молочком из мисочки. Затем задание повторяется с воображаемым котенком или щенком.

6. «Я певец».

Цель: учить детей создавать образ «певца» (с опорой на звукозапись знакомой детской песни).

Детям предлагается представить себя «певцами» и по одному «с микрофоном» исполнить знакомую песню, представив себя участниками конкурса «Утренняя звезда». В случае затруднений при передаче образа ребенок может исполнить песню «дуэтом с педагогом». Остальные дети изображают зрителей и жюри.

7. «Придумай и продолжи действие» (в форме рассказа с элементами инсценирования).

Цель: развивать творческое воображение, учить невербальными действиями внешне выражать образы, фантазировать на заданную тему.

Педагог начинает рассказ с элементами драматизации: «Девочка Маша решила помочь маме убрать комнату. Она взяла веник и стала подметать пол: «Ой!..». Один из детей должен, вообразив себя Машей, придумать окончание истории и изобразить ее в действиях (опыт использования упражнения показывает, что дети предлагают много вариантов: «увидел брошку», «раздался звонок», «ползет муравей» и т.д.).

Игровые упражнения серии «если бы я был режиссер»

1. «Покажи знакомую сказку» (с опорой на плоскостные модели персонажей).

Цель: действовать в режиссерской игре, учить подбирать модели персонажей к сказке, создавать воображаемую ситуацию, планировать свои

230

действия «в театре на столе», последовательно передавать сюжет, интонационно передавая образы.

Детям предлагается (с помощью педагога) расставить «декорации», подобрать фигурки персонажей к сказке, а затем показать ее в «театре» для детей-зрителей.

2. «Измени сказку».

Цель: формирование комбинаторных способностей детей с помощью метода «фантастических гипотез».

Ребенок совместно с педагогом инсценирует сказку «Красная шапочка» в настольном театре. В ходе режиссерской игры педагог «включает» в сюжет персонаж из другой сказки: «И вдруг появилась лиса: “Ой! меня укусила оса!”». Ребенку предлагается придумать, что может произойти в сказке, если Волк станет помогать Лисе, рассказать свой вариант или показать продолжение измененной им сказки.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ «ТЕАТРАЛЬНЫЕ ИГРЫ»

Для детей 6—7 лет

с нарушениями речи, задержкой психического развития

Составитель Н. Н. Юрина

Цель: способствовать овладению детьми в доступной им форме элементами техники передачи и воплощения «сценического» образа и средствами интонационно-пластической выразительности, формировать умение действовать в условной театрализованной ситуации.

1. Речевые сценические игровые упражнения

Упражнение на развитие дыхания «Прокололи шину»

Дети делают легкий вдох, затем показывают, как медленно выходит воздух через прокол в шине со звуком «Ш».

Упражнение на «освобождение» голоса «Орган»

Детям предварительно дается представление об органе и они знакомятся с его звучанием. Расслабившись и закрыв глаза, дети сидят на стульях полукругом. Педагог, касаясь каждого, как бы открывая клапаны органных труб, дает сигнал для звучания каждой трубы на «да...а...а». Звучание заканчивается после того, как педагог вновь дотрагивается до каждого ребенка. «Звучание органа» имитируется в тот момент, когда слышны голоса всех детей.

Артикуляционная гимнастика «Хрюша улыбается»

Детям предлагается изобразить поросенка Хрюшу (губы собраны в плотный «пятачок», вытянуты вперед) и показать как, он улыбается (растянуть губы, не обнажая зубы). По команде педагога дети меняют положение губ, темп слегка увеличивается.

Упражнение на развитие дикции «Звуковая цепочка»

Дети стоят в кругу. Педагог бросает мяч по очереди каждому и предлагает продолжить начатое им звукосочетание, добавляя свою букву в звукосочетание «птки-птке-птка-птку-пткы».

231

Упражнение на автоматизацию звука («К») и четкое его произношение в словах в форме игры в диалог «Словесное эхо»

Детям предлагается после прочтения всего текста педагогом поочередно построчно произносить четверостишие в диалоге:

Кап-кап-кап! Кап-кап-кап!

(дети)

Едет по катку пикап,

(педагог)

Ко-ко-ко! Ко-ко-ко!

Окунька поймает кот,

Ка-ка-ка! Ка-ка-ка!

Дай котятам окунька,

Ку-ку-ку! Ку-ку-ку!

Бегут котята к окуньку.

Упражнение на формирование логики речи «Логическое ударение»

Детям предлагается предложение «Пьет какао Какаду у Никиты на виду». Затем педагог повторяет предложение в вопросительной форме (обращаясь по очереди к каждому ребенку), делая ударение на определенном слове в предложении, постепенно переходя от первого к последнему слову. Ребенок должен уловить это и ответить утвердительно, логическим ударением выделяя это слово.

Первый вариант: Педагог: «Маша, пьет какао Какаду у Никиты на виду?». Ответ ребенка: «Пьет какао Какаду у Никиты на виду».

Второй вариант: Педагог: «Сережа, пьет какао Какаду у Никиты на виду?». Ответ ребенка: «Пьет какао Какаду у Никиты на виду» и т. д.

Упражнение на интонационную выразительность речи «Краски голоса»

(удивление, радость, огорчение)

Педагог произносит разные фразы («Мама дома», «Мама дома?», «Щенок нашелся», «Наташа пришла», «Опять каша», «Яблоко кислое», «На улице было тепло» и др.) с разной интонационной окрашенностью, давая образец. После чего предлагает детям повторить их, выражая интонацией заданные состояния.

2. Сценическое движение

Релаксация, снятие мышечных зажимов «Цветы на лугу»

Сидя на ковре, согнув ноги в коленях, обхватив их руками и опустив голову, дети изображают спящие цветы. Под музыку педагог предлагает «цветам» раскрыться и подставить головки солнышку. Дети ложатся на ковер, раскинув руки, расслабляются, закрыв глаза, несколько минут спокойно отдыхают.

Пальчиковый игротренинг «Дом на горе»

Сидя за столом, дети вместе с педагогом читают стихотворение, сопровождая содержание действиями с пальцами, руками.

На горе мы видим дом,

(кисти сложили в «домик»)

232

Много зелени кругом.

(поставили локти на стол)

Вот деревья, вот кусты,

(пальцы растопырили как «ветки»)

Вот душистые цветы,

(собрали пальцы, ладошки соединили в бутон и сразу «раскрыли цветок»)

Окружают все забор.

(указательным пальцем изображаем «забор»)

За забором — чистый двор.

(поглаживаем ладошками стол)

Мы ворота открываем,

(разводим ладони в стороны)

К дому быстро подбегаем,

(пальцы «пробегают» по столу)

В дверь стучимся:

(стучат кулачками по столу)

«Тук-тук-тук!»

Кто-то к нам идет на стук.

(ладошку приставить к уху)

В гости к другу мы пришли

(руки вытянуть вперед)

И гостинцы принесли.

(навстречу друг другу)

Упражнение «Свободное движение» (ориентировка в пространстве сцены)

Дети (4—5 чел.) свободно, не спеша ходят по сцене, не задевая друг друга, меняя направление, как бы изучая пространство вокруг. При этом слушают партнеров, думают о них, стараются избежать столкновений, предчувствуют их. После остановки педагог предлагает повторить упражнение с закрытыми глазами, сосредоточив внимание на своих ощущениях, звуках шагов товарища, перемещаться, не наталкиваясь друг на друга.

3. Ролевая гимнастика «Маски» (с куклами би-ба-бо)

Педагог учит передавать движениями образ «зайчика», «лисы», «медведя» и других персонажей. Работает над соединением движений руки с текстом персонажа (отрывок из знакомой сказки).

4. Итог занятия

Анализ работы детей, поощрение, положительная оценка.

233

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Занятия по изобразительной деятельности серия «Лето»

Для детей 5—6 лет

с нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью,

нарушением слуха

Составители Т. В. Балашова, Л. М. Новикова

1. Лепка «Грибы для ежа».

Цель: вызывать интерес к рисованию, развивать сюжетно-игровой замысел, учить лепить из целого куска глины разные по форме грибы, обеспечивать коррекцию мелкой моторики руки.

Оборудование, материалы: картинки грибов, глина, дощечки, корзинки.

Предварительная работа. Рассматривание муляжей разных грибов, иллюстраций к сказкам, где изображен еж, несущий на себе грибы. Краткая беседа о том, кто из лесных зверей запасает на зиму грибы.

Проведение занятия. Организационная часть, где педагог называет тему, показывает образец («белый гриб», «подберезовик»), рассматривает и обсуждает с детьми, из каких частей состоят грибы, какая форма у каждой части, чем грибы отличаются один от другого. Затем ставит грибы перед детьми. Во второй части занятия педагог показывает последовательность выполнения работы (деление куска на части), обращает внимание на движения рук при выполнении задания. Затем выполняет с детьми несколько упражнений «Пальчиковой гимнастики» для разогрева рук и предлагает детям лепить, в процессе работы оказывая им помощь. Выполненные работы складываются в корзиночки, стоящие на каждом детском столе. В конце занятия дети с педагогом исполняют песенку про «ежа».

2. Аппликация «Грибы в лесу»

Цель: учить вырезать из бумаги овальные формы, разные по величине (грибы), составлять несложную композицию и дополнять ее деталями, осуществлять коррекцию мелкой моторики.

Оборудование, материал: детские работы по лепке, бумага в четверть или половину альбомного листа, цветная бумага, формы.

Предварительная работа: «печатание на песке», игры с грибками, лепка в свободное от занятий время.

Проведение занятия. Педагог загадывает детям загадку про гриб. После того, как дети отгадали, показывает корзинку с грибами, которые они слепили на предыдущем занятии. Воспитатель говорит, что грибы можно вырезать и из бумаги и сделать лесную полянку, где растет много грибов. Показывает образец, объясняет последовательность работы, предлагает детям вырезать и наклеить грибы (по 2—3) и травку. По ходу работы оказывает детям помощь. Тем, кто быстро выполнил аппликацию, предлагает дополнить ее вырезанным маленьким «жучком». Свои работы дети собирают на общий стол (как будто на полянку). Педагог обсуждает с детьми, какие грибы, сделанные детьми, похожи на настоящие и почему.

234

РИТМИКА

План-конспект занятия

Для детей 6—7 лет

с нарушениями речи, задержкой психического развития,

умственной отсталостью

Составитель М. Л. Афанасьева

Цель: учить передавать средства музыкальной выразительности (метроритм, темп, форму, динамику) через движение; формировать ориентировку в пространстве, произвольную двигательную активность, необходимую для функционирования всех психических процессов; обеспечивать регуляцию мышечного тонуса, снятие локальных зажимов, напряжения; развивать «чувствование» своего тела, осознание возможностей адекватной передачи своих чувств и переживаний через выразительные движения под музыку.

1. Ритмическая разминка

Поклон девочек, поклон мальчиков («Вальс», музыка Р. Глиэра).

Ритмическое приветствие «Ритмическое эхо»: педагог прохлопывает 2—3 ритмических фрагмента; дети повторяют, как бы отвечая на приветствие.

Упражнение на организацию и концентрацию внимания («Марш», музыка Б. Годара): ходьба по кругу с остановками.

2. Ритмическая гимнастика («Марш», «Вальс», «Лендлер», «Экосез», музыка Ф. Шуберта)

Упражнения на коррекцию общей моторики, регуляцию мышечных ощущений, согласование движений с музыкой:

«Крепкие руки»;

«Ставим точки носочком ноги на полу»;

«Кто стоит сзади?» (повороты);

«Поднимем камушки» (наклоны);

«Мягкие прыжки».

3. Ритмический калейдоскоп

Упражнение на регуляцию мышечного тонуса рук («Качели», музыка В. Золотарева).

Упражнение на регуляцию мышечного тонуса ног («Вчера», музыка П. Маккартни).

Упражнение на переключение внимания в движении: танцевальные движения, плавный хоровод со сменой направления движения и рук (русская народная мелодия «Сударушка»).

Упражнение на воображение: сюжетно-образная, музыкально-ритмическая импровизация «Бегаем по горячему песку» (швейцарская народная мелодия); «Поплаваем» (музыка В. Золотарева).

4. Ритмическое прощание

Релаксация «Звенящий ручей» (аудиокассета «Наедине с природой»).

Ритмическое «Эхо» (педагог прохлопывает ритмический фрагмент из материала занятия — дети отвечают хлопками, повторяя заданный ритмический рисунок).

Поклон девочек, затем мальчиков («Вальс», музыка Р. Глиэра).

235

Для детей школьного возраста

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Фрагменты занятий с младшими школьниками

с нарушением слуха

Составитель Е. З. Яхнина

На занятиях аппараты глухих детей работают в режиме, определенном для постоянного ношения.

Фрагмент 1.

Цель: обучение восприятию темповых соотношений в музыке. Ученики слушают фрагмент из «Польки» (музыка М. Глинки) и «Адажио» (музыка Д. Штельбельта), видя клавиатуру фортепиано и учителя, исполняющего музыку.

Педагог предлагает учащимся: «Сядьте удобно. Будем слушать музыку, слушайте быструю музыку». После прослушивания он спрашивает: «Какая музыка?». Школьники отвечают: «Быстрая музыка». Аналогично они знакомятся со звучанием медленной музыки. Затем учитель дает школьникам задание: «А теперь узнайте сами, какая музыка: быстрая или медленная». Дети слушают музыку в разном темпе — быстром и медленном — и отвечают на вопрос.

Если учащиеся ошибаются, учитель предлагает им: «Проверьте себя. Придумайте движение под музыку». Ученики выполняют задание.

Фрагмент 2.

Цель: обучение восприятию метрических соотношений, моделирование хлопками сильной доли такта в музыке двудольного размера (музыка — русская народная мелодия «Полянка»).

Учитель сообщает школьникам: «Будем хлопать только на счет “раз” (громко), на “два” (тихо) опустите руки». Дети выполняют движения три-четыре раза под счет учителя без музыки. Хлопки выполняются в умеренном темпе. Затем школьники учатся фиксировать хлопком сильную долю такта под музыку двудольного метра.

ХУДОЖЕСТВЕННО-РУЧНОЙ ТРУД

Для младших школьников с нарушением речи, слуха,

задержкой психического развития

Составитель З. П. Панчук

Тема: «Декоративно-прикладное искусство»

Цель: воспитывать у учащихся любовь к народным мастерам, познакомить с различными видами народно-прикладного искусства, расширять представления школьников о художественных особенностях каждого из них, учить сравнивать, вербально обозначать различие в элементах каждой техники изображения.

236

Материал. Набор цветных диапозитивов (хохломская роспись, дымковская игрушка, городецская роспись, вологодские кружева).

Педагог рассказывает о декоративно-прикладном искусстве, показывает изделия мастеров различных видов, обсуждает с детьми их особенности, материал, из которого они изготавливаются, обращает внимание на узор, его детали. Сравнивает с детьми разные узоры. Во второй части занятия учащимся предлагаются различные элементы узоров (хохломы, гжели), а также вырезанные из картона и нерасписанные изделия (вазу, солонку, чашку, салфетницу, миску, чайник, блюдце, тарелку). Учащиеся подбирают к ним узоры, комбинируют детали, подбирают краски.

Тема: «Хохломская роспись посуды». Занятие «Травный узор».

Цель: учить раскрашивать деревянную чашку «травным орнаментом» с использованием ранее изученных элементов, учить контролировать свои мышечные ощущения руки при работе с кистью.

В первой части занятия педагог показывает учащимся чашку, расписанную травным узором, обращает внимание на его элементы. Затем напоминает приемы изображения элементов узора «Травка», демонстрируя их на большом листе. Во второй части занятия детям предлагаются полоски бумаги, где они пробуют изобразить ранее выученные элементы орнамента: «травинка», «капелька», «усики», «завиток», «кустики». После чего дети самостоятельно раскрашивают деревянную чашку травным орнаментом.

РИТМИКА

Для младших школьников с нарушением речи,

задержкой психического развития, умственной отсталостью

Составитель М. Л. Афанасьева

Цель: овладевать выразительным «языком движений», умением передавать средства музыкальной выразительности (характер, метроритм, динамику, темп, форму музыкального произведения); формировать пространственную ориентировку, развивать перцептивные и мнемические возможности; обеспечивать мышечную регуляцию, снятие напряжения, осознания телесной экспрессии как средства самовыражения; создавать условия для коррекции коммуникативной сферы.

1. Ритмическая разминка

Ритмическое приветствие: поклон девочек, поклон мальчиков («Вальс», музыка А. Дворжака).

«Ритмическое эхо» (прохлопывание ритмического рисунка педагогом и повторение детей движениями ног на месте).

2. Ритмическая гимнастика

Упражнение «Мягкие руки» («Вальс», музыка В. Ребикова).

При повторении дети выполняют его с закрытыми глазами, концентрируя внимание не только на музыке, но и на мышечных ощущениях.

Упражнение для ног «Скользящее движение» («Танец на площади», музыка В. Ребикова).

Энергичные прыжки и ходьба («Мячики», музыка Шитте).

3. Ритмический калейдоскоп

Упражнение на воображение («Бабочки», музыка В. Золотарева).

237

Упражнение на слуховое внимание и память «Ритмический диктант» («Андантино», музыка А. Хачатуряна). Дети повторяют предложенные ритмические фрагменты на ударных музыкальных инструментах, в ходьбе, хлопках.

Упражнение на концентрацию внимания «Канон», передача его движениями (русская народная мелодия «Как у наших у ворот»).

Современные танцевальные ритмы, ритмический контрапункт («Регтайм», музыка Джоплин).

4. Ритмическое прощание

Релаксация «Волшебство леса» (музыкальная запись, аудиокассета серии «Звуки живой природы»). Дети ложатся на ковер «солнышком» (ноги к центру), слушая музыку, расслабляются, отдыхают.

Поклон девочек педагогу, поклон мальчиков («Вальс», музыка Р. Глиэра).

План-конспект «театральная азбука»

Для младших школьников с речевыми нарушениями,

задержкой психического развития, умственной отсталостью

Составитель Н. Н. Юрина

Цель: способствовать развитию интереса к театральному искусству; обеспечивать процесс самопознания ребенка, раскрытие его творческих возможностей; формировать основы сценической грамотности, проявляющейся в речи, в движении при создании образа; учить действовать в условной театрализованной обстановке; овладевать навыками межличностного общения и сотрудничества, продуктивной индивидуальной и коллективной деятельности.

1. Сценическая речь

Упражнение на развитие дыхания «Задуем свечу».

Упражнение на освобождение голоса и создание звукового образа «Джунгли». Детям предлагается тема «Зоопарк». Выбрав животное, дети издают характерные для него звуки, создавая звуковой его образ.

Артикуляционная гимнастика.

Дикционное упражнение, скороговорка.

Упражнение «Словесное действие», работа с литературным текстом. Используя текст знакомого стихотворения, ребенок должен совершить заданное действие (убаюкать непослушных детей или отругать их).

2. Сценическое движение

Релаксация, снятие мышечных зажимов.

Упражнение «На балу у Золушки».

3. Ролевая разминка

Упражнение на запоминание физических действий «Стирка белья», «Мытье посуды», «Печатание на машинке», «Переход через ручей» и т. д.

«Калейдоскоп образов», упражнение на передачу различных образов «Я огонь», «Я животное» (по выбору), «Я предмет» и т. д.

Упражнение на передачу физического состояния «Иду по дороге в жаркий день», «Иду под дождем», «Иду по горячему песку», при этом показать, куда и зачем идет.

4. Актерские «Маски»: изображение персонажей сказки во взаимодействии с партнерами.

5. Анализ занятия. Поощрение детей. Установки на домашнее задание.

238

Приложение 2

АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

ПРИМЕРНЫЕ ПЛАНЫ-КОНСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ

КИНЕЗИТЕРАПИЯ

Для дошкольников с задержкой психического развития,

нарушениями речи, слуха

Ссоставитель Л. И. Анискина

Тема: «В гостях у морского царя» в форме игры-рассказа «Волшебный сон».

Занятие проводит психолог, используя музыкальные аудиозаписи, подобранные по сюжету занятия. Специального обучения детей движениям на занятии не проводится, а используется двигательная импровизация или движения по подражанию действиям взрослого.

Предварительно у детей формируется представление о том, кто такой морской царь, где он живет, показываются иллюстрации, проводится беседа о морских обитателях (крабах, морских звездах, русалочках, раковинах и т. д.). Дети изображают их в рисунках, аппликации.

Цель занятия: коррекция психоэмоционального состояния, снятие мышечных зажимов, эмоционального напряжения, создание радостного настроения средствами свободного движения и воображения.

Первая часть. Игровые задания на регуляцию мышечного тонуса и релаксацию. Музыка «Морской бриз» из серии «Звуки живой природы».

«На берегу моря» (сидя на полу на коленях). Детям предлагается закрыть глаза и представить, что они сидят на берегу моря и слушают шум волн, крики чаек.

«Игра с волной» (сидя на полу). Психолог, продолжая свой рассказ, просит детей «поиграть» с волнами, наклоняясь вперед и возвращаясь назад, мягкими движениями рук «поласкать» волны.

«Отдыхаем на берегу» (лежа на спине). Дети ложатся на берегу, закрывают глаза, свободно раскинув руки. Психолог дает установку на снятие напряжения, релаксацию и под мягкое звучание музыки вербально рисует образ детей, лежащих на берегу моря и расслабляющихся под лучами солнца, которое пронизывает каждую клеточку тела ребенка.

Вторая часть. Игровые задания на развитие целостного образа тела и воображения «Сон». Музыка «Прибой», «Шторм» из серии «Наедине с природой».

Дети лежат на спине. Психолог рассказывает историю о том, что детям приснился сон. Морской царь вышел на берег моря и пригласил их к себе в подводное царство на веселый праздник, а для того, чтобы они могли там находиться, превратил их на некоторое время в разных морских обитателей.

«Морские звезды». Аудиозапись, «Вальс», музыка И. Штрауса.

а) Дети сидят на полу, расставив ноги и руки в стороны. Им предлагают собрать тело в комочек, а затем вернуться в исходное положение.

б) Дети лежат на животе, раздвинув руки и ноги в стороны. Они должны одновременно соединить руки над головой и ноги вместе. Упражнение повторяется несколько раз.

239

Третья часть. Игровые упражнения на овладение «языком выразительных движений» и снятие мышечных зажимов.

«Русалки и крабы» (образно-танцевальные движения). Аудиозапись, музыка «Пасадена», «Босанова» из серии «Танцы для детей». Дети вместе с психологом по очереди импровизируют движения образов танцующих «русалок» (девочки) и «крабов» (мальчики). Во время танца психолог акцентирует внимание детей на чувствовании тела, понимании телесной экспрессии окружающих, возможности снятия мышечных зажимов в свободном танце.

Четвертая часть. Игровое задание на развитие ориентировки в пространстве (реальном и воображаемом).

«Катание на раковинах». Аудиозапись, «Вальс», музыка И. Штрауса. Дети стоят врассыпную, представляя себя в «раковинах», держа в руках воображаемые весла. Отталкиваясь то справа, то слева, они «плывут на раковинах» и оказываются на берегу моря.

«На морском берегу». Аудиокассета, «Морской бриз» из серии «Звуки живой природы». Дети лежат на спине и, закрыв глаза, слушают музыку, расслабляясь под мягкие звуки голоса психолога, который постепенно возвращает их из «волшебного сна» в реальность.

После музыкального фрагмента психолог говорит, что сон закончился, все проснулись, и предлагает детям рассказать о своих ощущениях и мыслях, которые они испытывали в этом «сказочном путешествии».

ИЗОТЕРАПИЯ

План-конспект

Для детей 5—6 лет с нарушениями речи,

задержкой психического развития

Составитель О. Ю. Соколова

«Создаем образ из пятен» (рисунок на влажной бумаге).

Цель: стимулировать потребность в изобразительной деятельности, развитие познавательных интересов, снятие эмоционального напряжения, формирование чувства личной безопасности, уверенности в себе.

Подгруппе детей (3—4 чел.) предлагается поиграть с красками. Они «волшебные»: с их помощью можно изобразить на бумаге необычные картинки. Для этого надо поверхность бумаги с помощью кисточки сделать влажной, а затем разбрызгать на ней капли акварельными красками или сделать легкие движения кончиком мокрой кисти.

Во время экспериментирования с красками, их смешения арттерапевт общается с детьми, акцентируя внимание на их ощущениях, выясняя, что они испытывают, когда краски, как живые, «бегают» по мокрой бумаге, создавая фантастические образы.

После того, как рисунок высохнет, психолог помогает ребенку разглядеть образы, которые получились на листе. Затем предлагает аккуратно обвести их контуры гелевой ручкой. Полученные изображения обсуждаются с детьми. Затем из детских работ делается выставка.

240

ВОКАЛОТЕРАПИЯ

Индивидуальное занятие

Для младших школьников

с нарушениями зрения, речи, задержкой психического развития

Составитель Т. В. Антонова

Цель занятия: коррекция психоэмоционального состояния средствами пения, создание положительного эмоционального фона, активизация работы внутренних органов за счет активных движений грудной клетки, диафрагмы, дыхания.

1. Пропедевтический этап.

Организация, установление эмоционального контакта с ребенком.

Релаксационная часть. Ребенку предлагается принять удобное положение, сидя в удобном кресле, расслабиться и послушать в музыкальной записи композицию современных спокойных мелодий в исполнении на духовых инструментах (саксофоне, флейте и др.). Обращается внимание ребенка на то, что звучание этих инструментов достигается за счет хорошего дыхания.

2. Основной этап.

Разогрев вокального аппарата.

Дыхательные упражнения. Упражнения с закрытым ртом на ом-м-м-м-м, затем на ми-а-а, по полутонам в восходящем и нисходящем движении в пределах квинты. Создание вибрационного эффекта. Чтобы ее ощущать ребенок кладет руку на часть грудной клетки. Дыхание берется после каждого такта.

Небольшие попевки в пределах квинты на гласный «О», «А».

Работа над вокальным формированием звука.

Пение на одной ноте различных слогов «ми», «ма», «мо», «му» для сглаживания разницы в произношении гласных.

Упражнение на активизацию диафрагмы. Пение стаккато.

Оптимизация настроения:

исполнение вокального произведения, знакомой песни, создающей положительный эмоциональный настрой.

3. Заключительный этап: релаксация, слушание радостной, ритмичной мелодии, усиливающей приподнятое настроение.

241

Приложение 3

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА КУРСА

«ОСНОВЫ АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

(всего 87 часов: 55 лекц., 8 семин., 24 сам. работа студентов)

Раздел I

ВВЕДЕНИЕ В КУРС

Тема 1. Краткий исторический очерк использования искусства

в лечении и коррекции

Использование разных видов искусства в целях врачевания в разные исторические периоды. Эмпирические данные о целительном воздействии живописи, театра, музыки. Роль искусства в восстановлении функций организма и его влияние на духовный мир личности. Первые попытки научного осмысления механизмов воздействия искусства на человека в России, Европе, США. Лечебный эффект искусства в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга. Современное состояние арттерапевтического направления в России и за рубежом.

Тема 2. Взгляды зарубежных и отечественных психологов и педагогов на

использование искусства в развитии и коррекции детей с проблемами

Влияние разных видов искусства (изобразительного, музыкального, театрального, литературного) на развитие ребенка с проблемами и коррекцию отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сферах. Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства и их использование в работе с ребенком с проблемами. Понятие «катарсис» и его психологический механизм. Связь катарсиса с художественным восприятием. Своеобразие художественного восприятия детей с проблемами в развитии.

Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

Провести анализ литературы по проблеме «Искусство в лечении и коррекции».

Подготовить аннотацию на один из литературных источников (книгу, статью) по данной проблеме для сообщения на семинарском занятии.

Семинарское занятие к I разделу

Вопросы:

1. Охарактеризуйте использование искусства в лечении в разные исторические периоды.

2. Раскройте современные подходы применения разных видов искусства в системе восстановительной медицины и психокоррекционной практике.

242

3. Каково место искусства в системе коррекционной помощи детям с проблемами?

Раздел II

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

АРТПЕДАГОГИКИ И АРТТЕРАПИИ

Тема 1. Основные понятия, цели и задачи артпедагогики и арттерапии

в специальном образовании

Появление новых пограничных областей знания, основанных на синтезе медицины, педагогики, психологии, искусства: лечебная педагогика, педагогическая психология, артпедагогика, арттерапия и т. д. Различие и сходство понятий «артпедагогика» и «арттерапия». Основные функции артпедагогики и арттерапии в системе коррекционной психолого-педагогической помощи детям с проблемами развития. Общность цели и различие задач артпедагогики и арттерапии в специальном образовании.

Тема 2. Связь артпедагогики и арттерапии с другими областями знаний

Философские, искусствоведческие, культурологические основы артпедагогики и арттерапии. Клинические дисциплины (физиология, невропатология, психиатрия и др.) и их связь с артпедагогикой и арттерапией. Основные положения общей, возрастной, медицинской, специальной психологии как базисные для артпедагогики и арттерапии. Артпедагогика и арттерапия в системе педагогического научного знания (общей, социальной, специальной педагогики).

Тема 3. Психолого-педагогические особенности детей

с проблемами в развитии

Положение об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка (Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский, Т. А. Власова, Л. В. Занков, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский). Общие и специфические закономерности нарушенного развития, выделенные Т. А. Власовой, В. И. Лубовским. Категории детей с нарушениями развития: слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушениями эмоционально-волевой сферы, поведения. Специфические психолого-педагогические особенности детей каждой категории, учитывающиеся при воздействии средств искусства.

Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

Провести анализ психолого-педагогических особенностей детей с проблемами в развитии в данном пособии, а также в дополнительных источниках.

Выделить общие и специфические особенности в развитии детей данной категории, которые могут коррегироваться средствами искусства.

243

Семинарское занятие к II разделу

Вопросы:

1. Сравните и раскройте сущность понятий «артпедагогика» и «арттерапия».

2. Покажите место артпедагогики и арттерапии в разных областях научного знания.

3. Охарактеризуйте различные категории детей, имеющих нарушения в развитии.

Раздел III

АРТПЕДАГОГИКА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тема 1. Принципы артпедагогики

Принципы воспитания и обучения как основополагающие требования, позволяющие выявить закономерные связи в педагогическом процессе, определить содержание, методику и технологию образования. Три группы принципов артпедагогики: общепедагогические, принципы специальной педагогики, принципы художественно-эстетического воздействия искусства на личность.

Тема 2. Методы артпедагогики

Направленность методов артпедагогики на формирование основ художественной культуры ребенка и организацию коррекционно-компенсирующей и коррекционно-развивающей работы с детьми в процессе разнообразной художественной деятельности. Особенности отбора и композиции методов обучения и воспитания в артпедагогике. Классификация методов артпедагогики. Методы обучения. Методы воспитания. Использование методов артпедагогики в работе с детьми с различными нарушениями в развитии с учетом опоры на их сохранные возможности и наличие соответствующих нарушенных функций.

Тема 3. Содержание, средства художественного развития и педагогические

подходы к формированию основ художественной культуры

у детей с проблемами в развитии

Художественное развитие детей с проблемами как составная часть образовательного процесса. Музыка, изобразительная деятельность, литература, театр как средства воспитания и образования детей с проблемами. Формирование основ художественной культуры детей с проблемами как одна из задач артпедагогики. Содержание художественного развития личности ребенка с ограниченными возможностями. Этапность «вхождения» в художественную культуру ребенка с проблемами. Особенности каждого этапа, обусловленные спецификой нарушения в развитии. Психолого-педагогические подходы к формированию основ художественной культуры детей с ограниченными возможностями на разных возрастных этапах.

244

Тема 4. Формы организации художественной деятельности детей с

проблемами в специальном образовательном учреждении

Различие форм организации художественной деятельности в специальных дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

Занятие как основная форма обучения дошкольников с проблемами разным видам искусства (музыкального, изобразительного, художественного слова, театрального). Специфика занятий с дошкольниками в разные возрастные периоды. Вариативность занятий (индивидуальные, фронтальные, подгрупповые).

Организация художественной деятельности дошкольников вне занятий. Содержание разных видов художественной деятельности вне занятий: музыкальной, художественно-речевой, изобразительной, художественного ручного труда. Культурно-досуговая деятельность — одна из форм организации художественной деятельности в детском саду, ее компоненты.

Урок как ведущая форма обучения разным видам искусства (музыке, изобразительному искусству, литературе, художественно-ручному труду) в специальной школе. Внеклассная художественная деятельность в школе, ее направления (вокально-хоровое, театральное, танцевальное, изобразительное).

Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

1. Подготовить аннотацию на одну из статей по теме «Художественно-эстетическое развитие детей с проблемами».

2. Дать анализ разделов, связанных с художественным развитием в изданных программах обучения и воспитания детей с проблемами в развитии.

Семинарское занятие к III разделу

Вопросы:

1. Раскройте культурологический подход в художественном развитии детей с проблемами.

2. Покажите этапность в формировании основ художественной культуры детей с проблемами.

Раздел IV

АРТТЕРАПИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тема 1. Виды арттерапии и их коррекционное

и терапевтическое воздействие

Арттерапия как совокупность психокоррекционных методик, основанных на воздействии искусства. Виды арттерапии и специфика их терапевтического воздействия. Различные формы организации арттерапии (индивидуальная, групповая). Музыкотерапия как вид арттерапии. Функции, механизм лечебного, коррекционного воздействия. Варианты музыкотерапии: рецептивная, активная, интегративная. Вокалотерапия, инструментальная терапия в системе музыкотерапии. Кинезитерапия и ее составляющие (танцетерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика, психогимнастика).

245

Изотерапия — наиболее распространенный вид арттерапии. Библиотерапия — лечебное чтение. Сказкотерапия как вариант библиотерапии. Имаготерапия — театрализация психокоррекционного процесса. Разновидности имаготерапиии (куклотерапия, психодрама).

Тема 2. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям

с проблемами в развитии

Психокоррекция в дефектологии. Взаимосвязь психокоррекции с психотерапией. Основные принципы психокоррекционной работы с детьми с проблемами в развитии. Арттерапия в системе психокоррекционных методик. Механизм и сущность воздействия искусства на ребенка с проблемами. Организационные формы арттерапии. Диагностические подходы к определению отклонений в развитии личности детей и возможность коррекции нарушений средствами искусства.

Тема 3. Арттерапевтические методики в специальных

образовательных учреждениях

Место арттерапевтических методик в коррекционной работе с детьми в специальном образовательном учреждении. Виды арттерапии, используемые в работе с дошкольниками и школьниками с проблемами (музыкотерапия, изотерапия, кинезитерапия, имаготерапия, сказкотерапия). Выбор арттерапевтических методик в зависимости от характера отклонения в развитии и возраста ребенка. Психолого-педагогические аспекты использования разных видов искусства в коррекционной работе с дошкольниками и школьниками. Роль психолога в применении арттерапевтических методик в работе с детьми с проблемами в разные возрастные периоды.

Самостоятельная (исследовательская) работа студентов

Сделать подбор материала из литературных источников по теме «Психотерапия в дефектологии», подготовить сообщение для семинарского занятия.

Семинарское занятие к IV разделу

Вопросы:

1. Каковы виды арттерапии и их использование в восстановительной медицине и психокоррекционной практике в специальном образовании?

2. Покажите место арттерапии в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в специальных дошкольных и школьных образовательных учреждениях.

3. Охарактеризуйте организацию работы психолога, обеспечивающую использование арттерапевтических методик в коррекционной работе с детьми.

246

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие

3

Раздел I. Введение в артпедагогику и арттерапию

6

Глава 1. Краткий исторический обзор применения разных видов искусства в лечении коррекции

6

Глава 2. Взгляды отечественных и зарубежных педагогов и психологов на использование искусства как средства развития детей и коррекции имеющихся у них нарушений

18

Раздел II. Теоретические основы артпедагогики

и арттерапии

23

Глава 1. Основные понятия, цели и задачи артпедагогики и арттерапии

23

Глава 2. Связь артпедагогики и арттерапии с другими отраслями знаний

28

Глава 3. Психолого-педагогические особенности детей с проблемами в развитии

31

Раздел III. Артпедагогика в специальном образовании

54

Глава 1. Принципы артпедагогики

54

Глава 2. Методы артпедагогики

60

Глава 3. Содержание художественного развития и педагогические подходы к формированию основ художественной культуры у детей с проблемами в разные возрастные периоды

79

Глава 4. Формы организации художественной деятельности в специальном образовательном учреждении

147

Глава 5. Роль педагога в художественном развитии детей с проблемами

159

Раздел IV. Арттерапия в специальном образовании

165

Глава 1. Виды арттерапии и их коррекционное и терапевтическое воздействие

165

Глава 2. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии

179

Глава 3. Некоторые диагностические подходы к изучению личности ребенка с проблемами в развитии

183

Глава 4. Арттерапевтические методики в специальном дошкольном образовательном учреждении

188

247

Глава 5. Применение арттерапевтических методик в коррекционной школе

199

Глава 6. Организация работы психолога в дошкольных и школьных образовательных учреждениях с применением арттерапевтических методик

209

Литература

217

Приложения

222

248

Учебное издание

Медведева Елена Алексеевна

Левченко Ирина Юрьевна

Комисарова Людмила Николаевна

Добровольская Татьяна Алексеевна

Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании

Учебник

Редактор Т. Н. Прилепская

Технический редактор Е. Ф. Коржуева

Компьютерная верстка: Н. А. Поляченко

Корректоры В. Т. Козлова, Л. Б. Орловская

Диапозитивы предоставлены издательством.

Подписано в печать 25.11.2000. Формат 60×90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.

Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 10 000 экз. Заказ № 414.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».

105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: (095) 165-4666, 330-1092, 305-2387.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Список замеченных опечаток

Страница

Место на странице

Опечатка

Должно быть

Примечание

4

2 абзац снизу (а. сн.)

или или

или (1 раз)

6

5 а. сн.

так в формировании

так и в формировании

20

1 абзац сверху (а. св.)

реализация социально-педагогической функций

реализация социально-педагогической функции

32

2 а. сн.

физиологичеких

физиологических

33

1 а. сн.

является изменения

является изменение

86

2 а. сн.

похлопываними

похлопываниями

103

Сноска

возрате

возрасте

109

2 а. сн.

воприятие

восприятие

117

2 а. св.

инвидуальных

индивидуальных

121

1 а. сн.

окружащую

окружающую

138

2 а. св.

прослеживание звучание

прослеживание звучания

145

1 а. сн.

старшекласников

старшеклассников

150

3 а. св.

по художественному развития

по художественному развитию

162

7 а. св.

на листе бумаге

на листе бумаги

177

2 а. св.

читетелей

читателей

179

2 а. сн.

Е. Ю. Рау

В книге встречается 2 варианта написания:

М. Ю. Рау

Е. Ю. Рау

196

2 а. св.

Психокоррекционное воздействия построено

Психокоррекционное воздействие построено

198

3 а. св.

психотерапевских

психотерапевтических

201

3 а. св.

детей с отклонениям:

детей с отклонениями:

201

7 а. сн.

формирование адекватных «Я-концепции»

формирование адекватных «Я-концепций»

236

1 а. св.

городецская роспись

городецкая роспись

238

6 а. св.

Ссоставитель

составитель

Сноски

Сноски к стр. 7

1 Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. — М., 1999. — С. 10.

2 Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения. — М., 1966. — С. 157.

Сноски к стр. 8

1 Золтаи Д. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. — М., 1977. — С. 63.

Сноски к стр. 9

1 Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. — М., 1998. — С. 114.

Сноски к стр. 10

1 Цит. по: Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. — М., 1998. — С. 131.

2 Там же. — С. 63.

Сноски к стр. 11

1 Цит. по: Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. — М., 1999. — С. 10.

Сноски к стр. 18

1 Термин принадлежит Г. Риду, назвавшему так свою книгу (1943).

Сноски к стр. 21

1 Огородников Ю. А. Литература как искусство. — М., 1998. — С. 51.

2 Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1965. — С. 318.

Сноски к стр. 24

1 Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 22.

2 Там же. — С. 7.

Сноски к стр. 32

1 Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М., 1968. — С. 34.

Сноски к стр. 60

1 Педагогика / Под ред. Г. Нойера, Ю. К. Бабанского. — М., 1984. — С. 303.

Сноски к стр. 81

1 Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи: В 3 т. — Рига, 1991. — Т. 2. — С. 130.

2 Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 300.

3 Там же. — С. 195.

Сноски к стр. 82

1 Коротков В. М. Педагогика XXI века: Прогноз // Гуманизация образования — императив XXI века. — Вып. 2. — Наб. Челны, 1996. — С. 40.

Сноски к стр. 83

1 Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 301.

Сноски к стр. 97

1 Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 302.

2 Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. — С. 137.

Сноски к стр. 103

1 Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрате. — СПб., 1997. — С. 62.

Сноски к стр. 126

1 Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 302.

Сноски к стр. 143

1 Мухина B. C. Возрастная психология. — М., 1997. — С. 397.

Сноски к стр. 146

1 Мухина B. C. Возрастная психология. — М., 1997. — С. 385.

Сноски к стр. 147

1 Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. — С. 132.

Сноски к стр. 168

1 Шушарджан С. В. Здоровье по нотам. — М., 1994. — С. 122.

Сноски к стр. 214

1 Цит. по: Копытин А. И. Основы Арт-терапии. — СПб., 1999. — С. 92.

© 2007—2011 Московский городской психолого-педагогический университет. Москва, ул. Сретенка 29 | Тел.: (495) 632 9433, 632 9077

Редакция электронной библиотеки: mailto:lib@mgppu.ru | Техн. поддержка: mailto:psp@mgppu.ru

Правила по использованию материалов библиотеки