Инклюзивные стратегии в сфере искусств: от теории к практике в учреждениях культуры

Сборник методических материалов

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный институт культуры»

Инклюзивные стратегии в сфере искусств: от теории к практике в учреждениях культуры

Сборник методических материалов

Челябинск
Челябинский государственный институт культуры
2026

УДК 374:376
ББК 77.0+74.5
И65

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного института культуры

И65 **Инклюзивные стратегии в сфере искусств: от теории к практике в учреждениях культуры** : сб. метод. материалов / ред.-сост. И. М. Баштанар, М. Ю. Краснопольская ; Челяб. гос. ин-т культуры. — Челябинск : Челяб. гос. ин-т культуры, 2026. — 169 с.

ISBN 978-5-94839-915-7

Сборник методических разработок раскрывает подходы к реализации инклюзивного образования в учреждениях художественной направленности. В нем обобщен комплекс решений для обеспечения доступности художественного образования детям с особыми образовательными потребностями. Инклюзивные творческие практики позволяют выстроить образовательный процесс с учетом индивидуальных возможностей учащихся и формировать условия для их творческой самореализации. Сборник адресован преподавателям детских школ искусств, студентам профильных учебных заведений, а также всем, кто интересуется вопросами художественного образования.

УДК 374:376
ББК 77.0+74.5

ISBN 978-5-94839-915-7

© Баштанар И. М., Краснопольская М. Ю., составление, 2026
© Челябинский государственный институт культуры, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Е. В. Агафонова
Создание необходимых условий для преодоления барьеров в обучении игре на синтезаторе детей с расстройством аутистического спектра 8

А. Г. Абдрахимова
Музыкальный фольклор в коррекционно-развивающей работе в детском фольклорном ансамбле. 37

Л. И. Маргарян
Педагогическая диагностика в условиях современного образования и инклюзивной практики. . . . 61

М. С. Овчинникова
Адаптированные педагогические приемы формирования художественных навыков у детей с нарушением интеллекта в условиях детской школы искусств 91

Е. В. Сафина
Принципы и методы коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ на уроках фортепиано 115

В. И. Седых
Адаптированные методы формирования исполнительских навыков в классе фортепиано для детей с нарушением зрения 149

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная социокультурная парадигма развития общества базируется на принципах равенства возможностей, уважения человеческого достоинства и признания ценности индивидуального пути каждого человека. В этом контексте инклюзивные практики в сфере искусства и художественного образования приобретают особую значимость, становясь не просто педагогическим трендом, а необходимым условием реализации конституционных прав граждан на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры.

Учреждения дополнительного образования, в частности детские школы искусств (ДШИ), обладают уникальным потенциалом для реализации инклюзивных стратегий. Искусство как универсальный язык коммуникации способно преодолевать барьеры, обусловленные особенностями психофизического развития, и создавать пространство для равноправного творческого самовыражения. Занятия художественным творчеством выполняют не только образовательную и эстетическую функции, но и обладают выраженным коррекционно-развивающим эффектом, способствуя формированию когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций, учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Актуальность разработки и внедрения инклюзивных подходов в практике ДШИ обусловлена рядом факторов.

Во-первых, нормативно-правовой базой Российского образования, закрепляющей право каждого ребенка на получение качественного образования с учетом его индивидуальных особенностей. Во-вторых, растущим запросом общества на создание безбарьерной культурной среды, где разнообразие человеческих способностей воспринимается как ресурс развития, а не как проблема. В-третьих, необходимостью научно-методического обеспечения деятельности, которым в повседневной работе приходится решать сложные задачи адаптации образовательных программ, подбора эффективных методик и создания условий для обучения детей с различными но-

зологиями. Представленный сборник методических материалов отражает многоаспектность проблемы инклюзивного художественного образования и демонстрирует вариантность подходов к ее решению. В статьях сборника рассматриваются ключевые направления работы с учащимися ОВЗ, каждое из которых имеет как теоретическое обоснование, так и практическую значимость.

Особое внимание уделено разработке специальных условий и адаптированных педагогических приёмов для обучения игре на музыкальных инструментах. Так, вопросы преодоления барьеров в обучении детей с расстройством аутистического спектра игре на синтезаторе предполагают учёт специфики восприятия, обработки сенсорной информации и организации деятельности данной категории учащихся. Аналогичные задачи решаются и при формировании исполнительских навыков у детей с нарушением зрения в классе фортепиано, где требуется трансформация традиционных методов обучения и внедрение альтернативных способов освоения нотного текста и инструмента.

Важным компонентом инклюзивной практики является коррекционно-развивающая работа, интегрированная в художественно-образовательный процесс. Использование музыкального фольклора в деятельности детского фольклорного ансамбля позволяет не только приобщать детей к культурным традициям, но и решать широкий спектр коррекционных задач — от развития ритмического чувства и координации движений до формирования навыков социального взаимодействия.

Не менее значимым аспектом является система педагогической диагностики, позволяющая объективно оценивать динамику развития учащихся с особыми образовательными потребностями и корректировать образовательный маршрут в соответствии с их возможностями и потребностями. Принципы и методы коррекционно-развивающего обучения, адаптированные к специфике преподавания в ДШИ, обеспечивают дифференцированный подход к учащимся с различными нарушениями, включая нарушения интеллекта.

Материалы сборника объединяет общая методологическая основа –ориентация на индивидуальные возможности учащегося, «создание ситуации успеха» и раскрытие творческого потенциала каждого ребенка. Предложенные авторами методики базируются на сочетании классических педагогических традиций и инновационных подходов, учитывающих современные достижения специальной психологии и коррекционной педагогики.

Практическая ценность сборника заключается в том, что он предоставляет преподавателям ДШИ конкретные методические инструменты для организации инклюзивного образовательного процесса. Представленные разработки могут быть использованы как в рамках индивидуальных занятий, так и в групповой работе, а также служить основой для проектирования адаптированных образовательных программ.

Таким образом, данный сборник вносит вклад в развитие инклюзивной культуры в учреждениях художественного образования, способствуя формированию профессионального сообщества педагогов, готовых к работе в условиях разнообразия образовательных потребностей учащихся. Реализация инклюзивных стратегий в сфере искусств — это не только путь к обеспечению равных возможностей для всех детей, но и важный шаг к созданию более гуманного и толерантного общества, где искусство становится пространством диалога, взаимопонимания и совместного творчества.

И. М. Баштанар,
проректор по учебной и воспитательной работе,
доцент кафедры педагогики
и этнокультурного образования
Челябинского государственного института культуры,
М. Ю. Краснопольская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры народного хорового пения
Челябинского государственного института культуры

Е. В. Агафонова

преподаватель МБУДО
«Детская школа искусств № 2» города Челябинска

Создание необходимых условий для преодоления барьеров в обучении игре на синтезаторе детей с расстройством аутистического спектра

Введение

В современном мире учащиеся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) имеют широкие возможности для социализации, обучения и развития. На сегодняшний день в обществе сложилось понимание относительно важности инклюзивного обучения в образовательных учреждениях и в частности в учреждениях дополнительного образования. Инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В научной и методической литературе неоднократно говорилось об огромном значении занятий музыкой для детей с расстройством аутистического спектра.

Музыкальное искусство помогает ребенку осмыслить мир и себя самого, усвоить знания об окружающей действительности и выработать эмоциональное отношение к явлениям природы и социальной жизни людей. Поэтому не случайно с каждым годом все больше детей, имеющих проблемы со здоровьем, поступают в детские музыкальные школы и школы искусств, поскольку музыкальные занятия оказывают существенную помощь в коррекции психических и когнитивных функций, развивают эмоциональную сферу.

В связи с этим возросла актуальность проблемы педагогической помощи и обучения детей с расстройством аутисти-

ческого спектра и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в учебном пособии «Диагностика музыкальных способностей детей» В. П. Анисимов высказал мысль о том, что музыкальные занятия необходимо рассматривать не как самоцель, а как средство для развития отстающих психических функций [1].

Пианист, педагог Н. В. Гущин подчеркивает, что фортепианные занятия могут стать инструментом развития коммуникации, эмоциональной регуляции и уверенности в себе. Кандидат педагогических наук А. Ю. Маряч пишет о необходимости музыкальных занятий с детьми с РАС и раскрывает педагогические возможности проведения музыкальных занятий на основе комбинирования различных методик.

Мы согласны с мнением А. Н. Ткачевой о том, что на сегодняшний день нет единой «правильной» методики для всех, и профессионализм преподавателя заключается в способности комбинировать научные труды с творческим подходом. Долг преподавателя — обобщить опыт, разработать и реализовать методики и подходы к музыкальному образованию учащихся с расстройством аутистического спектра.

Целью данной работы является поиск эффективных способов организации индивидуального урока для детей с ОВЗ в ДШИ.

В представленных методических рекомендациях на основе обобщения и анализа собственного педагогического опыта рассматриваются различные приемы, формы и методы работы на индивидуальном уроке, позволяющие преодолеть барьеры в обучении детьми с расстройством аутистического спектра (РАС).

1. Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра – это термин, объединяющий ряд состояний, для которых характерны нарушения социального развития, трудности коммуникации (как ре-

чевой, так и неречевой), дефициты сферы интересов (узость, необычность), наличие стереотипного поведения и др.

Термин «аутизм» произошел от греческого слова autos — «сам», «погруженный в себя» и используется для обозначения психического расстройства разных степеней тяжести. Аутизм — это нарушение развития нервной системы, которое характеризуется преобладанием замкнутой внутренней жизни, отстранением от внешнего мира, бедностью выражения эмоций.

Психологические особенности, свойственные детям с аутизмом, проявляются в следующих сферах: поведение, эмоционально-волевая сфера, познавательная деятельность.

К основным признакам расстройства аутистического спектра относятся следующие.

- Проблемы с коммуникацией. Дети с этим расстройством не могут сближаться с другими людьми, инициировать диалог или поддерживать беседу. Они не способны сопереживать и делиться своими эмоциями.
- Нарушение социальных взаимодействий. Дети не принимают участие в общих занятиях, играх, либо они делают это, но без особого вовлечения в процесс.
- Проблемы с использованием и пониманием невербальных средств общения. Дети практически не используют интонацию в своей речи, жесты и мимику. Как правило, они избегают зрительного контакта.
- Сильная привязанность к неодушевленным предметам. Дети с РАС могут сильно привязываться к любимым игрушкам, одежде или личной коллекции (марки, значки и т. д.).
- Шаблонность поведения. Дети с расстройством аутистического спектра часто имеют повторяющие модели поведения и деятельности. Они могут монотонно бегать по кругу, стучать кружкой по твердой поверхности. Многие испытывают сильную потребность в некоем постоянстве и цикличности — строгий распорядок дня, прогулка по единому маршруту, определенное время приема пищи и т. д.

– Вербальные стереотипии. Они выражены во фразовой и словесной эхолалии — многократные и бессмысленные повторы слогов, окончаний и отдельных слов.

Педагоги в России обычно придерживаются классификации О. С. Никольской (1985–1987), предполагающей деление на четыре группы обучающихся с РАС. Основные критерии деления детей на группы — характер и степень нарушений взаимодействия с окружающей средой [7, с. 101–107].

Основными характеристиками данных групп является:

1 группа. Дети характеризуются отрешенностью от окружающего, наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности, мутизмом (отсутствием речи). Дети не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения, не владеют навыками самообслуживания. Имеют самый наихудший прогноз развития и обучения.

2 группа. Поведение детей характеризуется стереотипностью, импульсивностью множественных движений, наличием различных гримас и поз, своеобразием походки, особыми интонациями. Для контакта малодоступны, на вопрос обычно не отвечают или дают односложный ответ. Их движения скованы, в речи используют штампы, эхолалия, речь скандированна. Отмечаются моторные и речевые стереотипии. Крайняя избирательность в отношениях с окружающими. Прогноз для детей данной группы лучше.

3 группа. У детей в данной группе отмечается развернутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Однако их эмоциональные связи с близкими недостаточно развиты. Диалогическая речь формальна: ребенок может пристально смотреть на собеседника, но говорит быстро, сбивчиво, не заботясь о том, чтобы быть понятым. Движения порывисты. Речь может характеризоваться большим словарным запасом, сложными фразами, особой «взрослостью». Интересы таких детей могут быть высокоинтеллектуальными. В моторном развитии присутствуют нарушения регуляции мышечного тонуса, слабая координация движений, тяжелая походка. Функция подражания у них разви-

та очень слабо, поэтому научить их чему-то можно только действуя их же руками.

4 группа. Детям данной группы свойственен аутизм в самом легком варианте. Здесь на первый план выходят неврозоподобные нарушения: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость. Особенно это касается сферы общения. Физически такие дети хрупки, истощаемы, утомляемы. Выглядят скованными, но их движения менее напряжены, чем у детей второй группы. Речь замедленная, затухающая к концу фразы. Такие дети пытаются установить контакт с окружающими, но испытывают при этом затруднения. Часто такие дети наделены определенными способностями в невербальной сфере (в музыке, конструировании и т. п.).

Знание и понимание этих особенностей развития детей с аутистическими расстройствами позволяет выделить их особые образовательные потребности.

К таким потребностям следует отнести:

- создание условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- дозирование введения в его жизнь новизны и трудностей;
- дозирование учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- четкую и упорядоченную временно-пространственную структуру;
- создание образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- индивидуализацию программы обучения;
- индивидуализацию оценки достижений ребенка с учетом его особенностей;
- постепенное расширение образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

Дети с одинаковым диагнозом — РАС могут радикально отличаться друг от друга в своем развитии (интеллектуальном, коммуникативном, эмоциональном и моторном развитии). Каждый случай заболевания индивидуален: аутизм может иметь большинство перечисленных признаков в крайней

степени проявления, а может проявляться лишь некоторыми еле заметными особенностями.

2. Методическая организация индивидуального урока в исполнительском классе

Работа педагога с «особенными» детьми начинается с тщательного изучения особенностей развития и поведения данной категории учащихся. Знание этих особенностей является залогом успешной и продуктивной работы.

Перед началом обучения ребенка с РАС необходимо побеседовать с его родителями, выяснить особенности его заболевания, характера и поведения, возможные предпочтения. Взаимодействие и контакт с семьями — важнейшая составляющая работы преподавателя. От этого в большой степени зависит дальнейший успех обучения и развития учащегося. Полное взаимопонимание родителей и преподавателей — залог успешного обучения ребенка. На начальном этапе возможно присутствие на уроках одного из родителей учащегося (это решается преподавателем в индивидуальном порядке). Дети с РАС могут вести себя в присутствии родителей по-разному: кто-то не может обойтись без их помощи, особенно на первоначальном этапе обучения, а кто-то, наоборот, склонен отвлекаться, обращать свое внимание не на педагога, а на маму, разговаривать с ней в процессе занятия и т. д.

Процесс общения и обучения детей с особыми образовательными потребностями имеет некоторые особенности, поэтому при планировании индивидуального урока преподаватель должен умело подобрать методы и формы общения и обучения. Для того чтобы качественно провести урок, необходимо умело его организовать.

1. Важно определить структуру урока и в соответствии с ней подобрать оптимальное по эффективности сочетание технологий, методов и способов обучения [4].

При подготовке к уроку преподавателю следует понимать, как все этапы урока будут работать на достижение главной цели урока (тема урока, тип урока, основная цель урока, за-

дачи урока (образовательные, коррекционно-развивающие, воспитательные), оценка обучающихся, анализ урока).

При работе с учащимися с РАС рекомендуют использовать следующие типы уроков:

- урок изучения нового материала;
- урок закрепления знаний и практических навыков;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки и оценки знаний;
- урок повторения;
- комбинированный урок.

Основными этапами урока являются:

1. Организация начала урока.
2. Проверка домашнего задания.
3. Подготовка обучающихся к усвоению нового материала.
4. Изучение нового материала.
5. Закрепление новых знаний и умений.
6. Подведение итогов урока. Выставление оценки.
7. Информация о домашнем задании.

Наличие того или иного этапа урока зависит от типа урока.

Этапы построения урока в классе с детьми с РАС

Структурные компоненты урока	Структурные элементы урока для детей с РАС	Здоровье-сберегающие элементы урока
1. Организационный момент	Творческий подход преподавателя с целью привлечения внимания к уроку (приветствие, игра, проблемная ситуация, театрализация, видеофрагмент и т. д.)	Позитивный психологический настрой на урок с установками типа «Я смогу! Я сумею! Все отлично получится!»
2. Проверка домашнего задания	Темп проверки может быть по необходимости снижен, более длительное время на подготовку и ответ учащегося. Разрешение детям пользоваться наглядными материалами.	Создание атмосферы доброжелательности при проверке. Использование для стимулирования похвалу, цветные карточки «Отлично!», «Хорошо!», «Ты молодец!»

Продолжение табл.

Структурные компоненты урока	**Структурные элементы урока для детей с РАС**	**Здоровье-сберегающие элементы урока**
3. Подготовка к изучению нового материала	Привлечение к активной работе всех детей с помощью специальных дополнительных заданий, практических вопросов. Повторение изученных правил, алгоритмов.	Создание атмосферы важности работы. Создание атмосферы доброжелательности и успешности каждого обучающегося.
4. Этап изучения нового материала	Использование оптимального темпа в изучении материала. Подача нового материала с опорой на изученные правила, с использованием игровых моментов. Использование приемов и методов, включающих все органы чувств детей (осязание, зрительное и слуховое восприятие). Использование повторов в изучении материала, его доступность. Концентрация внимания детей на главном.	Мягкий доброжелательный тон, без всплесков эмоций, резкого повышения голоса. Поддержка интереса к уроку с помощью различной наглядности. Использование гимнастики для тела, кистей рук, глаз.
5. Закрепление новых знаний и умений	Оказание дифференцированной помощи при выполнении заданий. Использование разнообразных форм закрепления материала. Доступность и последовательность выполняемых заданий. Закрепление прежде всего тех знаний и умений, которые необходимы для выполнения самостоятельной работы.	Похвала за малейшие достижения. Использование методов расслабления, релаксационные минутки.

Окончание табл.

Структурные компоненты урока	**Структурные элементы урока для детей с РАС**	**Здоровье-сберегающие элементы урока**
6. Подведение итогов урока, выставление оценки.	Анализ урока, обобщение значимости полученных результатов. Высказывание личного мнения обучающегося о проведенном уроке. Выставление оценки. Обозначение перспектив работы на будущее.	Оценка успешности, достижения, работы ребенка. Обязательна похвала и небольшие поощрения.
7. Информирование о домашнем задании	Комментирование домашнего задания, подробный инструктаж его выполнения. Подбор интересных дополнительных развивающих и творческих домашних заданий для развития интереса и любознательности ребенка.	Оптимальный объем домашнего задания Спокойствие, доброжелательность и терпеливость при объяснении домашнего задания.

Необходимо так же четко поставить триединую цель урока: образовательную, воспитательную, коррекционно-развивающую.

1. *Образовательная цель* направлена на усвоение учебного материала, овладение определенными знаниями, умениями и навыками.
2. *Воспитательная цель* связана с формированием высших ценностей, совершенствованием моделей поведения, овладением коммуникативными умениями, развитием социальной активности.
3. *Коррекционно-развивающая цель* ориентирована на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы ребенка, на исправление и компенсацию имеющихся недостатков специальными педагогическими и психологическими приемами.

Триединая цель урока предполагает комплексный подход к обучению.

К примеру, на одном из первых уроков необходима тема: «Знакомство с устройством синтезатора».

Триединая цель для урока по этой теме будет следующая.

Образовательная — познакомить учащегося с функциональным устройством синтезатора посредством показа, объяснения, рассказа-беседы.

Воспитательная — воспитывать у обучающихся усидчивость посредством чередования различных видов деятельности.

Коррекционно-развивающая — корригировать внимание, память путем использования специально разработанных заданий.

Важным для методической составляющей урока является подбор содержания с учетом уровня обученности, возрастных и психологических особенностей ребенка, а также поставленных целей развития, обучения и воспитания. Весь процесс обучения должен опираться на индивидуальные особенности каждого ребенка.

Методы обучения при работе с детьми с РАС

Методы обучения при работе с детьми с РАС, используемые на занятиях по обучению игре на клавишном синтезаторе, могут быть следующими.

Практический метод обучения

Знакомство и работа с клавишным синтезатором, освоение элементарной нотной грамоты, работа над исполнительскими навыками, игра в ансамбле с преподавателем, исполнение несложных пьес с использованием режима автоаккомпанемента.

Наглядно-слуховой метод

Проигрывание произведения преподавателем, ребенок при этом может петь словесный текст или просто наблюдать. На уроке возможен слуховой анализ, подбор по слуху, прослушивание тембров инструментов из банка голосов синтезатора.

Словесный метод (объяснение, беседа, рассказ)

Учитывая, что дети с РАС имеют трудности с пониманием устной речи, словесные (вербальные) методы обучения могут

быть менее эффективными, чем наглядные и практические. Используем на уроке несложные инструкции (желательно визуализированные) и объяснения, говорим ровным тоном и не слишком быстро.

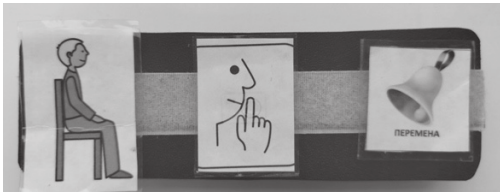
Игровой метод

Музыкальный и литературный материал для игр и упражнений необходимо подбирать с учетом индивидуальности каждого особого ученика, его психофизиологических возможностей, особенностей характера и интеллекта. По мере того, как учащийся овладевает первоначальными навыками игры на инструменте, накапливает слуховые и музыкально-ритмические впечатления, уменьшается количество игр и упражнений, проводимых на уроке и направленных на развитие слуха, чувства ритма и музыкальной памяти. Но полностью исключать их нельзя, ведь дети нуждаются в создании игровых ситуаций на уроке, которые повышают их интерес к занятию и активизируют восприятие, внимание и воображение.

Задания на уроке должны иметь четкое начало и конец, так как ребенку с РАС нужно иметь четкое представление о том, что от него требуется. Сокращаем объем заданий. Иногда для закрепления того или иного навыка, а также для проведения оценки его сформированности достаточно небольшого объема задания. При смене заданий на уроке можно рекомендовать таймер.

Тайминг-панель





В работе с детьми с РАС преподаватель должен следовать принципам дидактики: от простого — к сложному, от частного — к общему, а также соблюдать основные педагогические принципы работы с детьми с РАС:

– учитывая склонность детей к стереотипам, возможно многократное повторение изучаемого материал, но с элементами новизны;
– ввиду быстрой утомляемости детей с РАС на уроке необходима смена видов деятельности;
– установление на уроке темпа работы, соответствующего работе конкретного ребенка с РАС.

В ходе урока необходима не только адаптация учебного и музыкального материала, но и изменение требований, предъявляемых к уровню знаний обучающихся с РАС.

Способы адаптации материала на уроке:

– упрощение инструкции к заданию. Использование простых алгоритмов, простых слов и фраз, визуальных материалов;
– дополнительная визуализация. Использование визуального плана урока позволяет ребенку усвоить основные действия на том или ином уроке, справляться с тревогой и успешнее адаптироваться в обучении.
– упрощение содержания задания или материала. Выбор произведений, которые соответствуют психофизиологическим возможностям, особенностям характера и интеллектуальному уровню ребенка.

Подбор репертуара и его адаптация

Подбор репертуара обязательно осуществлять согласно специфике заболевания и индивидуальным особенностям учащегося. При выборе музыкального репертуара необходимо учитывать:

– простоту и выразительность композиций;
– доступность восприятия и исполнения пьесы;
– небольшой объем произведений;
– наглядность и эмоциональность.

Работа с репертуаром начинается с выбора программы. Музыкальный материал для обучения игре на клавишном синтезаторе состоит из народной музыки, из произведений классиков, эстрадной музыки. Объем произведений, в зависимости от шрифта, обычно не превышает 1–2 страниц двухстрочного нотного текста, учитывая, что у аутичных детей есть проблемы с запоминанием.

На начальном этапе обучения игре на синтезаторе можно рекомендовать пьесы из сборника И. Корольковой «Крохе музыканту» для фортепиано — «Андрей-воробей», «Веселые нотки», «Кошкин дом», «Солнышко», «Сорока-ворона» и др. Все пьесы этого сборника даны с литературным текстом, что значительно облегчает их запоминание, пьесы имеют небольшой объем. Яркие иллюстрации привлекают внимание и активизируют у детей образные ассоциации. Тембр инструмента для мелодии и ритмический паттерн к пьесе подбираем вместе с учащимся в зависимости от образа.

К примеру, для пьесы «Слон», учитывая тяжеловесность «героя», выбираем инструменты с низкой тесситурой (туба или контрабас). А для образа пьесы «Солнышко» можно остановиться на легком и звонком голосе колокольчика или челесты.

Фортепианную партию сопровождения мелодии адаптируем, заменяя на жанровый автоаккомпанемент синтезатора.

В старших классах при разучивании русской народной песни «Тонкая рябина» (обр. И. Красильникова) [5] для инструментовки будут хороши тембры, близкие к народным инструментам — аккордеону, гармонике. Работая над этим произведением, учащийся знакомится с вариационной формой, с разными ритмическими группами, разнообразными гармониями в аккомпанементе и жанровыми ритмическими паттернами.

Следующим немаловажным моментом является использование преподавателем на уроке с детьми с РАС здоровьесберегающих технологий. Для успешной и результативной работы на уроке необходимо снимать утомление учащихся. Необходимо продумать здоровьесберегающие компоненты урока, позволяющие свести к минимуму истощаемость детей с особыми образовательными потребностями. Это может быть дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, легкие физические упражнения.

Я в своей практике использую «физкультурную минутку».

Вот некоторые примеры наших «физкультминуток».

Быстро руки вверх подняли —
В стороны, вперед, назад,
Повернулись вправо, влево,
Тихо сели, вновь за дело

Вверх потянемся, пройдемся
(Потягивание — руки вверх, ходьба на месте).
И за инструмент опять вернемся
(Ребенок садится за инструмент).

Шалтай-Болтай
Сидел на стене.
Шалтай-Болтай
Свалился во сне.

(С. Маршак)

Сначала ребенок поворачивает туловище вправо-влево, руки при этом свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» резко наклоняет корпус тела вниз.

На уроке для снятия напряжения можно проводить *релаксационные игры*, *упражнения на дыхание* (Приложение 1).

Пальчиковые игры завоевали большую популярность у детей и преподавателей.

Благодаря таким играм ребенок получает разнообразные сенсорные впечатления, у него развивается внимательность и способность сосредотачиваться. Такие игры формируют добрые взаимоотношения между детьми, а также между преподавателем и ребенком. Пальчиковые игры способствуют развитию мелкой моторики рук, координации движений пальцев, согласованности работы пальцев и речи. Пальчиковые игры, как правило, сопровождаются стихами, потешками [9].

Колечко

Раз, два, три, четыре,
Мышки грамоту учили –
Не читать, не писать,
А от кошки убегать!

Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук,

соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Колечко выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, а затем вместе.

Сороконожки

Две сороконожки бежали по дорожке,
Всё бежали и бежали,
Всё друг дружку догоняли.
Как друг дружечку догнали,
Так друг дружечку обняли.
Так друг дружечку обняли,
Что едва мы их разняли.

Руки скрещены, пальцы каждой руки «бегают» по предплечью, затем по плечу другой руки и скрепляются в замок на затылке.

Семья

Этот пальчик — дедушка,
Этот пальчик — бабушка,
Этот пальчик — папочка,
Этот пальчик — мамочка,
Этот пальчик — Я!
Вот и вся моя семья!

Согнуть пальцы в кулак, затем, пальчики поочередно, начиная с большого, показываются, но до конца не выпрямляются и слегка кланяются.

Зарядка

Пальцы все у нас в порядке,
Утром делают зарядку:
Раз наклон и два наклон —
Каждый будет чемпион!
По очереди разгибать и сгибать все пальцы.

Волна

Светит полная луна,
За волной бежит волна,
Ветер веет на просторе
И всю ночь волнует море.

Соединить пальцы двух рук в замок, совершать волнообразные движения сцепленными руками.

Таким образом, методическая организация индивидуального урока в исполнительском классе по синтезатору для учащихся с РАС позволяет преподавателю адаптировать учебный материал, продумать задания и способы подачи информации, а также установить требования к уровню знаний учащихся, с учетом особенностей физического и психоэмоционального развития ребенка.

3. Знакомство с функциональными особенностями синтезатора, подготовка игрового аппарата ребенка

Обучение игре на клавишном синтезаторе обладает ярко выраженной спецификой. Она обусловлена электронно-цифровой природой этого музыкального инструмента, которая значительно расширяет его художественный потенциал по сравнению с традиционными механическими инструментами. Если обучение игре на каком-либо традиционном инструменте всегда связано с исполнением музыкальных произведений, то при игре на синтезаторе этого оказывается недостаточно. Чтобы озвучить на синтезаторе нотный текст, сначала надо выбрать нужный электронный тембр и ритм, которые лучше всего подходят данному произведению.

Благодаря своим богатым функциональным возможностям клавишный синтезатор позволяет преподавателю расширить сферу музыкально-творческой деятельности обучающихся с РАС. Данный инструмент, обладая широким спектром технических возможностей, позволяет упростить музыкальное исполнительство, учитывая особенности детей-аутистов.

Игра на синтезаторе позволяет использовать компьютерные технологии, опираясь на программные заготовки, встроенные в инструмент.

Ребенок, исполняя даже простые произведения, в простой аранжировке (подобрав стиль и тембры), может создать настоящий шедевр, что позволит ему почувствовать себя композитором. Музицирование в ансамбле играет важную роль. Даже если ребенок долго играет на одном звуке, одной рукой, преподаватель обогащает мелодию различными средствами музыкальной выразительности, и мелодия становится не такой скучной и трудной. При этом ребенок эмоционально вовлекается в игру, ведь музыка — это своеобразный вид общения. Таким образом, музицирование на синтезаторе позволяет создать ситуацию успешности, что очень важно для детей с РАС.

Одной из важнейших задач обучения игре на инструменте является не только привитие техники игры на синтезаторе, но и развитие творческих способностей детей — это формирует эмоциональную сферу, пробуждает воображение, фантазию, повышает работоспособность, умственную активность и речь, устраняет замкнутость и утомляемость.

Изначально нужно познакомить ребенка с правильной посадкой за инструментом. Непринужденная прямая посадка, активный мышечный тонус, скоординированные движения всей руки и пальцев — залог успеха ученика в овладении не только таким инструментом, как фортепиано, но и синтезатором.

Знакомство с синтезатором

Буквально с первых занятий мы знакомимся с функциями клавишного синтезатора, изучаем панель инструмента.

Знакомимся с кнопкой включения (Power), включения автоаккомпамента (Start/Stop) и регулятором громкости звука (многие дети-аутисты не выносят громких звуков и закрывают уши). На панели синтезатора осваиваем кнопки «темп», «ритм», «тембр». В дальнейшем осваиваем кнопки вступления (Intro) и заключения (Ending).

Знакомясь с тембрами инструментов из банка синтезатора, показываю изображения данных инструментов — визуальное

восприятие облегчает детям с РАС запоминание и развивает тембровый слух. Многотембровость синтезатора позволяет разнообразить репертуар и приблизить звучание произведения к оригиналу. К тому же живое звучание многих инструментов из банка синтезатора недоступно детям, и игра на синтезаторе — единственный способ с ними познакомиться.

Звуковой материал клавишного синтезатора позволяет устраивать полезные для детей игры.

Игра «Звуковая угадайка». Преподаватель играет мелодию тембром любого инструмента, ребенок выбирает нужную картинку с изображением инструмента и говорит его название.

Автоаккомпанемент часто используется в музицировании на клавишном синтезаторе, так как он позволяет получить красочно оформленный ритмический рисунок, близкий к оркестровому звучанию.

На начальном этапе обучения ребенок, который еще не имеет навыков игры, может исполнять определенный ритмический рисунок на одном звуке, а преподаватель подбирает гармонии в режиме автоаккомпанемента. Так можно познакомить учащегося с различными музыкальными жанрами — полькой, вальсом, маршем и др. и их характерными особенностями.

На этапе изучения *клавиатуры* можно вместе с ребенком приклеить на клавиши разноцветные стикеры с названием нот, что значительно облегчает учащимся нахождение нужных клавиш. А клавиатура будет выглядеть красочно и ярко, что повысит интерес ребенка к ее изучению.



Подготовка игрового аппарата

При обучении игре на любом инструменте должно уделяться внимание вопросам постановки рук. У особых детей обычно понижен или повышен мышечный тонус, имеются неврологические проблемы, нарушения общей и мелкой моторики — это, безусловно, создает проблемы в развитии пианистического аппарата. В первые годы обучения часто оказывается невозможным исполнение музыкальных произведений двумя руками одновременно даже в самых примитивных вариантах, поскольку сигнал принимает та рука, на которую ребенок в данный момент смотрит. Одновременное нажатие любых клавиш двумя руками порой вызывает напряжение всех мышц рук, плечевого пояса, спины.

В этом случае необходимо на каждом занятии проводить гимнастику для пальцев, пальчиковые игры, что будет способствовать развитию координации, моторики и гибкости суставов, существенно улучшит взаимодействие ребенка с инструментом в первоначальный период обучения. Такой род деятельности привлекает детей и одновременно приносит пользу в развитии сгибателей пальцев.

На уроках мы применяем следующие упражнения на развитие мелкой моторики.

1. *«Поглаживание ладошки»*. Подтягивание всех пальцев поочередно к середине ладони, возвращение их на место гладящим движением.
2. *«Пальчики шагают»*. Руки на столе. Поднимать поочередно все пальцы как можно выше. «Шагать» на столе разными парами пальцев: 2–3, 3–4, 4–5 и т. д.
3. *«Пропеллер»*. Вращать кистями рук начала в одну, затем в другую сторону.

Закружились, закружились
И в пропеллер превратились!
Крутим влево, крутим вправо,
Вот как классно!
Браво! Браво!

4. *«Танец».* Пальцы сжать в кулак. Большой палец поднять вверх и выполнять круговые движения, затем такие же движения делает 5-й палец.

Покажи уменье другу,
Покружись-ка ты по кругу.
Наш мизинец очень мал,
Но он весел и удал!

5. *«Птички».* Кистями обеих рук производить движения вверх, вниз.

Птички прилетели,
Крыльями махали.
Сели, посидели
И дальше полетели.

Переходя к занятию на клавиатуре, не стоит пренебрегать следующими игровыми упражнениями.

1. *«Шаги муравья»* — движение по полутонам сначала одним 2-м пальцем затем — 3-м пальцем.
2. *«Кашалот»* — ребенок нажимает подряд все черные клавиши одним пальцем, а также ладошкой, перекатывая ее от запястья к кончикам пальцев.
3. *«Радуга»* — нажатие белых клавиш через октаву. Рука в воздухе как будто рисует радугу.
4. *«Пешеход»* — игра на одном звуке, чередуя 2–3 пальцы, затем — 3–4 и т. д.

Для формирования и закрепления навыков и приемов игры на синтезаторе в старших классах мы используем элементы упражнений Ш. Ганона (звукоряды с пропуском звука). Упражнения выбираются в пределах одной позиции руки с поступенным перемещением по клавиатуре. Исполняем чаще всего отдельно каждой рукой, путем разбора «с рук». При игре отдельно каждой рукой упражнение дается легко, но при исполнении двумя руками зачастую появляются трудности.



Визуальные материалы

Использование на уроке визуальных материалов значительно облегчит обучение, так как считается, что около 30 % детей с РАС невербальные или маловербальные (что создает определенный барьер в обучении). Чтобы разнообразить занятия и сделать их более наглядными и интересными для детей, на уроках применяем карточки с нотами, ритмическими рисунками, яркие картинки в нотных сборниках и др. Детям с РАС часто сопутствуют нарушение пространственной координации, проблемы со зрением, что приводит к сложности при расшифровке нотных символов и переводе их в звуковой ряд.

При обучении нотным записям незаменимы различные зрительные подсказки и визуальная поддержка, например, карточки с подсказками. Для закрепления изучения ритмических групп и размеров мы пользуемся на уроках ритмическими карточками, а для изучения нотной грамотности используем «Музыкальное лото» (прил. 2, 3).

У детей с РАС зачастую бывают проблемы с освоением нотной грамотности, поэтому им предлагается особый подход и к освоению нотной грамоты. Прежде всего, это касается темпа освоения основных элементов нотной грамоты. Для максимального облегчения этого процесса используются крупный шрифт, цветовое оформление.

Предлагаю вместе с ребенком нарисовать в альбоме нотный стан разноцветными карандашами и разучить с ним стихи:

Пять линеек нарисуем,
Нотным станом будем звать.
Снизу их всегда считаем —
Раз, два, три, четыре, пять!

Далее — размещать на нотоносце цветные ноты-пуговицы, называя ноты. Если процесс изучения нотной грамотности затягивается, то возможно изучение произведения «с рук».

Игровые моменты на уроке

Дети с аутизмом часто имеют идеальный музыкальный слух, они могут подбирать мелодии и играть на слух. С целью развития музыкального слуха и музыкальной памяти можно использовать следующие игры и упражнения.

1. *Упражнение «Музыкальное эхо».* Преподаватель исполняет на инструменте несложный музыкальный мотив, а ребенок воспроизводит его пением. Если ребенок затрудняется, можно на первых порах петь вместе с ним.
2. *Игра «Высокий — низкий».* Преподаватель показывает ребенку картинки с животными и просит показать на синтезаторе, какие звуки они издают (высокие, средние, низкие), ребенок импровизирует на инструменте в нужном регистре.
3. *Игра «Музыкальные загадки».* Преподаватель проигрывает уже знакомые песенки или их фрагменты, а ребенок должен назвать произведение.

Организация и этапы урока

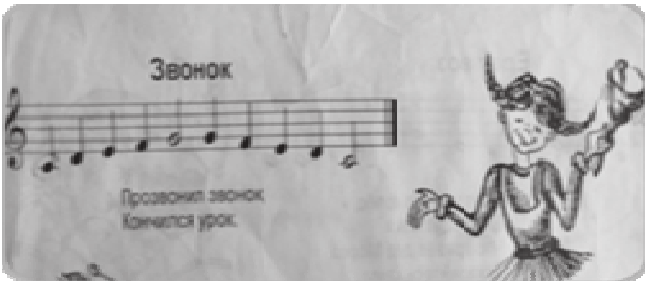
Учитывая склонность детей с РАС к стереотипам, необходимо тщательно продумать ход урока. Ребенок должен знать и понимать, что его ожидает, последовательность действий на занятии, поэтому необходимо иметь четкое, а возможно, и визуализированное расписание урока. Каждый урок должен проходит примерно по одному плану, ведь даже небольшая новизна может полностью нарушить работо-

способность ребенка (смена кабинета, присутствие третьего лица на уроке).

Преподаватель может продумать ритуал начала и завершения урока и не менять его в течение продолжительного времени, что положительно скажется на настроении и поведении ученика.

Возможно использование «музыкального приветствия» на уроке. Я проигрываю на синтезаторе простую фразу — «Здравствуй, Маша!», в ответ ребенок по слуху играет эту же мелодию или пропевает: «Здравствуйте!».

Урок мы начинаем и заканчиваем небольшой песней «Прозвонил звонок» — это дает возможность ребенку настроиться на занятие.



На первоначальном этапе многие виды деятельности на уроке выполняются преподавателем и обучающимся совместно, поскольку ребенок может быть пока не готов к самостоятельной работе.

Новое произведение разучиваем по определенному алгоритму.

1. Сначала пьесу играет преподаватель, далее — говорим о характере произведения, если возможно, определяем вместе форму и жанр.
2. Вместе подбираем тембр инструмента для исполнения мелодии. На этапе разбора произведения предлагаю ребенку картинки с изображением музыкальных инструментов с тем, чтобы он мог выбрать нужный инструмент.

3. Если пьеса с литературным текстом — учим наизусть со словами, хлопаем ритм, проговариваем и пропеваем нотами, словами. Все эти задания развивают у детей музыкальный слух, память, чувство ритма, звуковысотности.
4. При первых проигрываниях ребенок исполняет пьесу 3-м или 2-м пальчиком. В дальнейшем стараемся играть правильную аппликатуру, если моторика ребенка позволяет.

Следует учесть, что целый ряд рефлексов и навыков, являющихся для здорового ребенка стандартными и незаметными для выполнения, для ребенка с РАС становятся сложно выполнимыми. Мышечная память развита очень слабо, поэтому уже разученный нотный текст достаточно долго может исполняться в самых разных комбинациях. Усложнение заданий проводится постепенно, так, чтобы во всех случаях для ребенка сохранялась «ситуация успеха», чтобы занятие приносило ему радость и укрепляло в нем уверенность в своих силах.

Обязательное подведение итогов урока в конце занятия — анализ урока, оценка работы.

Предлагаю высказать учащемуся личное мнение о проведенном уроке, какую пьесу он сыграл наиболее старательно или удачно. Создание атмосферы доброжелательности и успешности ребенка при опросе обязательно!

На заключительном этапе урока спокойно объясняю домашнее задание, отмечаю достижения ребенка, обязательно хвалю его. Иногда задаю творческое задание — нарисовать иллюстрацию к новой пьесе.

Оценка за урок подкрепляется поощрением в виде наклеек в дневник или угощения.

Прощание с учащимся может быть музыкальным, можно хлопнуть в ладошку (одобрение).

Преподавателю необходимо помнить, что цели и задачи обучения детей с РАС могут быть долгосрочными, достигаться путем многократного повторения и закрепления материала, а в прерогативе — сохранение здоровья детей с особыми образовательными потребностями.

Заключение

Работа с учащимися с РАС трудна и накладывает большую ответственность на преподавателя — это не просто обучение игре на инструменте, это работа над их всесторонним развитием. Важно создать комфортную благоприятную обстановку на занятии, найти к каждому ребенку свой «нестандартный» подход, адаптировать учебный и музыкальный материал, учитывая психофизиологические особенности ребенка.

Для создания необходимых условий для преодоления барьеров в обучении игре на инструменте (синтезаторе) детей с расстройством аутистического спектра можно рекомендовать:

- индивидуальный подход. Необходимо учитывать эмоциональное и физическое состояние ребёнка, его настроение, отношение к предмету и преподавателю;
- соблюдение принципа «соответствия». Учебные нагрузки должны соответствовать психомоторным возможностям, общему состоянию здоровья ребенка и его характеру. Музыкальный материал должен подбираться согласно возрасту ребенка, а также в зависимости от тяжести дефекта;
- использование разнообразных форм и методов работы. Основной принцип — рациональная организация урока, смена видов деятельности, использование здоровьесберегающих технологий;
- использование визуальных материалов. Яркие цветные рисунки, карточки с нотами и ритмическими рисунками делают занятия более наглядными и интересными для детей;
- использование поощрений. Это могут быть небольшие призы, которые будут мотивировать ребенка на успехи.

Обучая детей с особыми образовательными потребностями, стоит реально оценивать их возможности, не завышая требований, терпеливо и настойчиво двигаться к достижению поставленных задач и цели, проявляя выдержку, симпатию, чуткость, что является основой успешного обучения.

Главное — любить ребенка, хвалить и подбадривать его, помочь ему преодолеть барьеры в обучении, помочь ощутить радость творчества.

И пусть успехи учеников бывают неуверенные, маленькие, я вместе с их родителями искренне им радуюсь! Возможно, навыки и умения, полученные на индивидуальных уроках, дадут возможность «особенным» детям адаптироваться и реализоваться в социуме.

Список использованной литературы

1. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие / В. П. Анисимов ; М-во образования Рос. Федерации ; Твер. гос. ун-т. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002. — 92 с.

2. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей : учеб. пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. — Москва : Психология, 2003. — 320 с.

3. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии: музыкальная арт-терапия для детей / О. А. Ворожцова. — Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 88 с.

4. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. — Москва : Пед. поиск, 1999. — 335 с.

5. Красильников, И. М. Школа игры на синтезаторе : учеб. пособие для учащихся младших, средних и старших классов детских музык. школ и школ искусств / И. М. Красильников, А. А. Алемская, И. Л. Клип. — Москва: Владос, 2014. — 208 с.

6. Колягина, В. Г. Музыкотерапия как средство коррекционно-развивающего воздействия на коммуникацию детей с расстройством аутистического спектра / В. Г. Колягина, Е. Е. Журавкова // Коррекционная педагогика. Теория и практика. — 2020. — № 1 (83). — С. 49–52.

7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2017. — 341 с.

8. Петренко, С. Игры с аутичным ребенком / С. Петренко, Е. Сорокина // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 5. — С. 62–70.

9. Сафарова, И. Э. Игры для организации пианистических движений (доинструментальный период) / И. Э. Сафарова. — Екатеринбург, 1994. — 34 с.

10. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. — Москва : Теровипф, 2018. — 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Упражнения на релаксацию

1. «Сладкий сон»

Под счет от 1 до 10 ребенок закрывает глаза и «засыпает», под обратный отсчет — «просыпается», сопровождая движениями потягивания. Таким образом отдыхают не только глаза, но и расслабляется руки, позвоночник.

2. «Кулачки»

Нужно предложить ребенку положить руки на колени, сжать кулачки крепко, с напряжением, а затем отпустить и разжать их.

Упражнения на дыхание

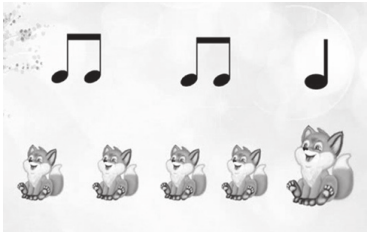
1. «Задуй свечу»

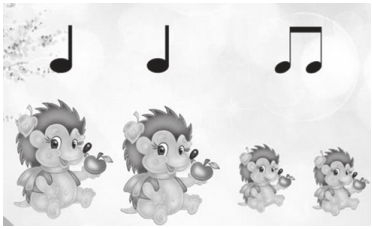
Нужно сделать глубокий спокойный вдох, набирая в легкие как можно больше воздуха. Затем, вытянув губы трубочкой, медленно выдохнуть, как бы дуя на свечу, при этом длительно произносить звук «у-у-у». Повторить упражнение 5–6 раз.

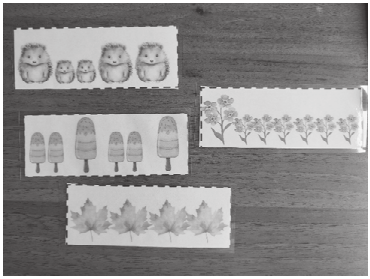
2. «Воздушный шарик»

Встать, расставив ноги в стороны, и представить в руках невидимый воздушный шарик. На счет взрослого «раз, два» сделать глубокий вдох, набрав воздуха в легкие. На счет «три, четыре» усиленно выдохнуть, наполняя воображаемый шар. При этом показывать руками, как шарик увеличивается в размерах.

Ритмические карточки











Музыкальное лото







А. Г. Абдрахимова

преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств № 2»
города Челябинска

Музыкальный фольклор в коррекционно-развивающей работе в детском фольклорном ансамбле

Создание благоприятных условий для полноценного образования, воспитания и развития ребенка, формирование основ базовой культуры личности, разнообразных способностей всегда были одной из важнейших задач педагогики. Сегодня среди задач, стоящих перед дополнительным образованием, наиболее остро выделяются воспитание нравственности, любви к родной земле, уважение к традициям своего народа. Такие воспитательные и образовательные возможности заложены в фольклорном наследии русского народа. Использование богатого потенциала народной культуры в воспитании подрастающего поколения можно признать одним из приоритетных направлений в современной педагогике.

Русский фольклор чрезвычайно разнообразен. Знакомство с народным творчеством обогащает духовный мир ребенка, развивает патриотизм, уважение к прошлому своего народа, способствует усвоению норм поведения в обществе (А. Н. Афанасьев, Г. С. Виноградов, О. И. Капица, Т. М. Колядич, С. М. Лойтер и др.).

В процессе ознакомления с народной культурой дети приобретают знания о ценности труда, семьи, любви и дружбы, чувства долга, Родины; овладевают умениями, без которых невозможна творческая деятельность; воспитывается самостоятельность, активность в применении этих умений (Т. В. Антонова, М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова и др.).

Особенностью русского фольклора является его синкретичность и комплексность. Фольклорные занятия естественно переплетаются с развитием речи, ознакомлением с окружающим миром, танцами, игрой на инструментах. Именно эти

особенности фольклора позволяют решить задачу всестороннего развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В последние годы возник интерес к коррекционным возможностям искусства в связи с тем, что оно имеет специфические функции и обладает большим психотерапевтическим и коррекционно-развивающим потенциалом (И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева и др.). По мнению Л. С. Выготского, ведущая роль в становлении личности учащегося, регуляции его психических функций принадлежит эмоциональной сфере. Именно с этой особенностью психики ребенка связана сила эмоционально-образного воздействия искусства.

На сегодняшний день в специальной педагогике уже существуют определенные наработки использования фольклора в коррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии (Т. В. Андрюхина, Е. В. Борисова, Е. В. Гаврилова, О. Н. Грачева, Т. А. Пескишева, Е. Н. Трубина). Авторы единогласно подчеркивают эффективность использования фольклора во всестороннем развитии ребенка с ОВЗ. Однако следует отметить, что практически отсутствуют исследования, нацеленные на изучение комплексного воздействия музыкального фольклора на формирование личности ребенка с отклонениями в развитии.

Таким образом, исходя из вышеизложенного целью работы является описание возможностей музыкального фольклора в коррекционно-развивающей работе в детском фольклорном ансамбле

1. Значение музыкального фольклора в развитии детей с ОВЗ

Одной из ключевых задач педагогики становится преодоление чрезмерного рационализма, который часто приводит к тому, что уроки, направленные на развитие у детей эмоционального восприятия мира, образного мышления и творческих способностей, сводятся к простому практицизму. В связи с этим возрастает роль образования и культуры

в воспитательном процессе учебных заведений различных уровней.

Одним из эффективных подходов к решению этой проблемы является культуросообразность учебно-воспитательного процесса, которая предполагает гуманизацию и гармонизацию методов познания, а также обучение умению добывать и применять знания. Особое место в этом процессе занимает искусство, в том числе музыка, которая, являясь частью художественной культуры, оказывает глубокое эмоциональное воздействие на человека. Музыка способствует изменению индивидуального сознания и духовной жизни, создавая предпосылки для активной творческой деятельности. Однако потенциал музыкальных образов для духовного и практического познания мира и выражения отношения к нему остается нереализованным, если у детей с ОВЗ не формируется умение осознавать процесс создания музыкально-художественных образов, понимать смысл творчества и его связь с многообразными явлениями окружающего мира. Кроме того, важно развивать у них индивидуальную восприимчивость к искусству и художественное видение мира.

Следует отметить, что длительное и серьезное общение с фольклором способствует развитию не только эмоционально-образной стороны личности но и всего ее строя. Фольклор формирует эстетические чувства, потребности, отношения, художественный вкус, личные и общественные представления, мировоззрение, нравственный и эстетический идеал.

Способность понимать и чувствовать прекрасное является не только показателем уровня развития детей (с ОВЗ), но и стимулом для развития собственных творческих способностей. Исследователи фольклора отмечают, что фольклор неоднозначен: в нем проявляются народная мудрость, консерватизм и косность. Однако фольклор воплощает высшие духовные силы народа и отражает элементы национального художественного сознания. Важно понимать, что опыт эмоционально-ценностных отношений нельзя просто приобрести волевыми усилиями; его необходимо «прожить-пережить». Для этого необходимо создавать содержательную среду, ко-

торая будет вызывать у детей эмоциональные переживания, формировать позитивные чувства и ценностное отношение. Народную песню невозможно заменить ничем, особенно на начальном этапе воспитания ребенка. Родная речь и народная песня должны быть неотъемлемой частью воспитания детей с ОВЗ до подросткового и юношеского возраста. Только в этом случае ребенок вырастет духовно здоровым.

Рассматривая педагогические возможности фольклора в музыкальном развитии детей с ОВЗ, необходимо отметить его многогранный воспитательный потенциал.

Во-первых, музыкальный фольклор способствует углублению знаний о народной духовной культуре в ее прошлом и настоящем. Он знакомит с бытом, традициями, обычаями своего и других народов, а также с окружающим миром. Народная песня обращена к глубинным сферам человеческой души и способна вызывать сильный эмоциональный отклик. Она способствует активному осмыслению и переживанию жизненных явлений, формированию эмоционального и творческого отношения к окружающему миру и людям [11].

Фольклорные традиции и народные песни, в частности, являются особым средством воздействия, способным «подключаться» к чувствам и настроениям слушателей даже вне фольклорной ситуации, породившей эту песню. Они создают специфический эмоциональный фон, вызывающий чувство сопричастности и переживания. Благодаря этому учащиеся могут постигать фольклорный материал не только умом, но и сердцем.

Во-вторых, музыкальный фольклор помогает усвоить нравственно-поведенческие культурные нормы и ценности, закрепленные в культуре народа. Нравственно-поведенческие нормы находят выражение в системе образов. Раскрывая характеры музыкальных персонажей и вникая в суть их поступков, дети с ОВЗ понимают, что хорошо и что плохо, определяют свои симпатии и антипатии, постигают народные представления о красоте человека. Произведения народного творчества являются средством формирования и воспитания патриотических чувств в этом возрасте. Они содержат

конкретные факты и образы героев, вызывающие интерес у детей. К. Д. Ушинский рассматривает интерес детей к фольклору как показатель зарождающегося чувства любви к родному краю и его истории [12].

В-третьих, музыкальный фольклор играет важную роль в воспитании детей с ОВЗ. Он способствует формированию уважительного отношения к культуре собственного этноса и толерантности к другим этническим культурам. Через изучение музыкального фольклора ребенок осознает, что народ является творцом культурного наследия, которым следует гордиться и восхищаться. Фольклор представляет собой многовековой труд народа, сохраняющий историю этноса.

В-четвертых, произведения народного творчества, влияющие на экологическое воспитание, четко демонстрируют связь человека с природой. В песнях отражаются наблюдения за природными явлениями и их силой. Хоровод — это действо, полностью связанное с природой. Таким образом, любовь к родной природе также может формироваться на основе народной педагогики.

В-пятых, музыкальный фольклор также способствует развитию эстетического вкуса у детей. Ребенок чувствует красоту народной мысли и испытывает потребность в общении с народом. Он стремится понять, какие средства использует народ в своем творчестве, и пытается применить их в будущем.

Музыкальный фольклор сопровождает жизнь ребенка с ОВЗ и способствует его гармоничному переходу на следующий возрастной этап без конфликтов, так как он соответствует природе образного мышления детей. Использование детского музыкального фольклора в воспитании обеспечивает педагогическую преемственность между различными этапами развития детей с ОВЗ, создает перспективу для развития личности ребенка, опираясь на предыдущий опыт и знания.

Детский музыкальный фольклор, как испытанное средство народной педагогики, является надежным механизмом природосообразного воспитания. Поскольку фольклор — это та же природа, но созданная человеком (человек — дитя природы), он позволяет ребенку видеть, слышать и чувствовать

целесообразную красоту и гармонию в природе. Психологически, физиологически и природно ребенок предрасположен к музыкальному фольклору как способу полного погружения в жизнь и ее проявления.

Таким образом, роль музыкального фольклора в воспитании ребенка с ОВЗ безгранична. Он является источником педагогического материала, основой нравственного и эстетического воспитания, а также формирует опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. По мнению Э. Е. Алексеева, это проявление генеральной функции музыкального фольклора — «воспитывать человеческое в человеке». Использование наследия народа в работе, безусловно, оживляет педагогический процесс [2].

2. Основные организационные аспекты проведения занятий с фольклорным ансамблем детей с ОВЗ

Организация занятий с фольклорным ансамблем для детей с ОВЗ предполагает сочетание групповых и индивидуальных форм работы. Групповые занятия способствуют развитию коммуникативных навыков, чувства коллективизма и умения работать в команде. Индивидуальные формы используются в рамках предмета «сольное пение». Занятия в фольклорном ансамбле с учащимися ОВЗ проводятся два раза в неделю по 40 минут.

На занятиях мы используем традиционные, доминантные, тематические и комплексные виды уроков. Такое разнообразие помогает удерживать внимание детей и способствует их развитию. Так, традиционные занятия включают в себя пение с движением, игру на музыкальных инструментах и направлены на освоение основных элементов музыкального фольклора целостно, на доминантных занятиях преобладает определенный вид музыкальной деятельности, что позволяет учащимся целенаправленно овладевать необходимыми навыками в определенном виде деятельности: вокально-хоровой или игре на музыкальных инструментах, или отработке эле-

ментарных танцевальных движений. Тематические занятия с учащимися направлены на знакомство с определенными праздниками и традициями народного календаря. На таких занятиях учащиеся знакомятся с календарными песнями, учатся их характеризовать и определять, к какому празднику они приурочены. Комплексные занятия включают в себя различные виды искусств (музыку, живопись, поэзию, театр, хореографию и др.). Такие занятия способствуют разностороннему развитию учащихся, развивается память, внимание, речь, коммуникативные навыки, актерское мастерство, фантазия [5]. Во время занятия мы используем спокойный, равномерный темп подачи учебного материала. Обязательно включаем кратковременный отдых.

Опираясь на мнение С. Г. Шевченко, процесс обучения детей с ОВЗ мы строим на основе дифференцированного подхода при реализации коррекционно-образовательных и воспитательных задач [12].

Подбирая материал для работы с фольклорным ансамблем, мы для каждой группы продумываем задания разной степени сложности. Одна группа детей лучше справляется с танцевальными движениями, сопровождающими песню или игру, другая группа — с игрой на музыкальных инструментах, третья — ведет вокальную линию. Безусловно, по мере музыкального развития детей каждый в той или иной мере овладевают необходимыми исполнительскими навыками. Но такое временное разделение дает возможность почувствовать свою значимость каждому участнику ансамбля.

Так, разучивая песенки-игры «Купим мы, бабушка, тебе курочку» и «Черный баран», мы разделили детей на три команды, учитывая их особенности.

– Первая группа.Это ребята, у которых есть некоторые трудности с речью. Для них главное — это движение! Они с такой радостью и старанием показывали все жесты, соответствующие каждому персонажу в песенках. Было видно, как они вовлекаются в игру, даже если не все слова даются им легко. Их энтузиазм заразителен!

– Вторая группа. Эти дети взяли на себя вокальную линию. Они с удовольствием подхватывали мелодию и старались петь вместе со всеми. Для них это отличная возможность развивать свою речь и слух.
– Третья группа. В эту команду вошли ребята, которые уверенно говорят. Они тоже активно участвовали в пении, но при этом могли помогать другим, подсказывать слова или движения, если это было нужно. Они стали настоящими помощниками и примером для остальных.

Такое разделение позволило каждому ребенку найти свою роль и почувствовать себя частью общего дела. Мы увидели, как здорово дети взаимодействуют, поддерживают друг друга и как весело проходит обучение, когда оно превращается в настоящую игру!

В процесс обучения вовлекаем различные органы чувств, что помогает детям с ОВЗ лучше воспринимать и усваивать информацию. Например, мы в своей практике одновременно используем визуальные (изображения, схемы), аудиальные (речь, музыка), кинестетические (движения, манипуляции) каналы («Где же ты был, мой черный баран», «Где был Иванушка?», «Пруни, пруни у Петруни»).

Перед тем как начать изучать новый песенный репертуар, мы предлагаем детям сначала прослушать аудиозапись этой песни в исполнении другого ансамбля. Это помогает им лучше познакомиться с мелодией и настроением произведения. Кроме того, мы показываем детям картинки с персонажами из песен, чтобы визуально поддержать восприятие и сделать процесс обучения более интересным и наглядным. Такой подход способствует более глубокому пониманию содержания и помогает детям легче запомнить новую песню.

Кроме того, использование визуальных образов способствует развитию воображения и творческого мышления у детей, что особенно важно в процессе музыкального воспитания. Когда дети видят персонажей и сцены, связанные с песней, они легче погружаются в атмосферу произведения, что способствует более эмоциональному восприятию и выражению

музыки. Такой комплексный подход объединяет слуховое и зрительное восприятие, что значительно повышает эффективность обучения. Важно также отметить, что предварительное прослушивание разных вариантов исполнения одной и той же песни расширяет музыкальный кругозор детей, знакомит их с разнообразием интерпретаций и стилевых особенностей. Это развивает у них чувство музыкального вкуса и помогает формировать собственное отношение к произведению. В дальнейшем, когда дети приступают к изучению песни в нашем ансамбле, они уже имеют представление о мелодии и ритме, что облегчает процесс запоминания и исполнения.

Кроме того, такой метод способствует развитию навыков внимательного слушания и анализа музыки, что является важным этапом в музыкальном образовании. Дети учатся замечать детали, различать темп, динамику, интонации, что в итоге помогает им более точно и выразительно исполнять песню. Визуальные образы, сопровождающие аудиозапись, служат своеобразным «ключом» к пониманию сюжета и эмоционального содержания.

Активно в свою работу включаем игровые методы обучения. Игра — это удивительный инструмент, позволяющий нам заглянуть во внутренний мир ребенка и понять, как развиваются его мыслительные способности. Через народные игры дети получают богатый опыт: они ощущают мир руками, чувствуют его всем телом, познают новое через непосредственное взаимодействие. Такая деятельность пробуждает и активизирует все психические процессы, а главное — дарит радость и положительные эмоции [1].

Особенно ценны народные подвижные игры, ведь они не только развлекают и развивают, но и помогают лучше понять ребенка, скорректировать его поведение и даже приобщить к богатому наследию народной культуры.

На наших занятиях с особенными детьми народные игры стали неотъемлемой частью каждого урока, завершая его и принося особую пользу. Мы часто играем в такие игры, как «Капуста», «Селезень», «Гори, гори ясно», «Заинька во садочке» и др.

Возьмем, к примеру, игру «Заинька во садочке». Мы начинаем с того, что встаем в круг, чтобы выбрать ведущего с помощью считалки. Если у кого-то из детей возникают трудности с речью, педагог помогает, произнося считалку, а ребенок лишь указывает рукой на каждого. После определения ведущего, все снова выстраиваются в круг. В этой игре большинство детей с удовольствием подражают ведущему, который показывает движения: плетет венок, собирает цветы, а затем ищет себе пару. Эти игры настолько просты и понятны, что доступны каждому ребенку с особыми потребностями.

А вот в игре «Сидит Дрёма», благодаря ее медленному, плавному ритму и простой мелодии, многие дети, словно сами собой, начинают протягивать гласные звуки, что очень помогает в развитии речи [1].

В организации занятий фольклорного ансамбля актуальным является использование наглядных материалов, таких как иллюстрации, фотографии, видеозаписи, костюмы, народные инструменты и предметы быта. Это помогает детям визуализировать информацию и лучше ее усваивать.

Мы согласны с мнением А. Н. Граборова, что «процесс наглядного восприятия, когда в него вовлекается целый ряд воспринимающих механизмов, заставляет ребенка устанавливать отношения между этими элементами восприятия. Учитель, умело руководя, побуждает ученика обнаружить эти отношения, подчеркивая их» [6]

Опираясь на общепедагогические требования к подбору репертуара и используя личный опыт в работе с учащимися с ОВЗ, мы включаем в программу разнообразные по жанру песни, простые, ясные по смыслу слова, знакомые образы, события и явления; простой ритмический рисунок мелодии без больших скачков; доступный певческий диапазон (до1–ля1) с постепенным его расширением; короткие музыкальные фразы, удобные для дыхания ребенка. К примеру, можно привести песни «Где же ты был, мой черный баран», «Во горенке, во новой», «Уж, как по мосту, мосточку» и т. д. (Приложение 1).

Включение в репертуар песен с игровым содержанием для детей с ОВЗ особенно интересно и увлекательно в работе, так

как позволяет создать эмоционально-насыщенную атмосферу совместного творчества, поддерживает познавательный интерес и внимание.

Важным организационным аспектом проведения занятий с фольклорным ансамблем является осуществление обратной связи. Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ мы используем средства оценивания учебной деятельности стимулирующего характера (детские наклейки) при выполнении заданий для закрепления содержания обучения. Обычно это происходит при подведении итогов в конце урока.

3. Формирование исполнительских навыков в фольклорном ансамбле с детьми с ОВЗ

Формирование вокально-хоровых навыков в фольклорном ансамбле с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует особого подхода, который учитывает особенности психофизического развития таких детей. На начальном периоде обучения перед преподавателем стоят следующие задачи:

- обучить умению соблюдать певческую установку — правильному звукообразованию (мягкой атаке), сохранению устойчивого положения гортани;
- сформировать основные свойства певческого голоса — звонкости, полетности, разборчивости, ровности по тембру, пения вибрато;
- обучить умению петь активно, но не форсированно по силе звучания;
- правильно формировать гласные и обучить четкому, быстрому произнесению согласных;
- работать над унисоном.

Вокально-хоровая работа должна включать в себя формирование следующих навыков: правильное звукообразование, дыхание, дикция, чистое интонирование, ансамблевое пение и эмоциональную выразительность. Все эти навыки тесно связаны между собой и развиваются постепенно.

Методические приемы при обучении пению должны быть преимущественно игровыми. В игре ребенок самоутверждается, у него развивается интерес, положительные эмоции, фантазия, речевое общение и движение. Самое главное, что обучение в игре не нарушает психофизического состояния детей.

Наше занятие, как правило, делится на два этапа: речевой этап и работа над песней.

Речевой этап урока по музыкальному фольклору направлен на подготовку голосов к пению, «разогрев» мышц речевого и дыхательного аппарата, обострение интонационного слуха

Вот некоторые виды деятельности, которые входят в речевой этап.

Речевые ритмо-интонационные игры и упражнения. Они развивают метроритмический слух, внимание, речевое и певческое дыхание, дикцию и выразительность речи. На начальном этапе можно делать упражнения «Громко — тихо». Дети произносят вместе с педагогом стихотворные тексты с изменением силы голоса с каждым куплетом. «Часы». Цель — развитие умения менять темп речи в соответствии с темпом выполняемого движения. Например, произнести в разном темпе: «Тик-так, тик-так. Часы большие так идут» (хлопают и говорят медленно), «Тики-таки, тики-таки — маленькие так бегут» (хлопают и говорят быстро). «Перелетные птицы». Педагог и дети проговаривают стихотворение, руками совершают плавные встречные движения, имитируя движения рук дирижера в оркестре.

Артикуляционная гимнастика с элементами игры. Помогает устранить напряжение и скованность артикуляционных мышц, разогреть мышцы языка, губ, щек, челюсти, развить мимику, артикуляционную моторику, выразительную дикцию. Например: «Качели», «Маляр», «Гармошка», «Лошадка», «Барабан», «Индюк» (прил. 2).

Ритмодекламация. Четкое произнесение текста или стихов в заданном ритме. Цель — развитие музыкального, поэтического слуха, чувства слова, воображения. **Примеры ритмодекламации для детей с ОВЗ на фоне музыки:**

Дятел

Как из леса слышен звук
Так-так-так, тук-тук-тук.
Это кто ж там силы тратит?
Ну конечно, это дятел!
Вот сейчас жучка достанет
И опять стучать он станет.
И опять польется звук
Так-так-так, и тук-тук-тук.
Так из леса слышен звук
Так-так-так, и тук-тук-тук.

Листопад

Листопад, листопад, листья на ветру дрожат.
Листья на ветру дрожат, улететь они хотят.
Ши-ши-ши, ши-ши-ши, ши-ши-ши-ши-ши-ши-ши.
Листопад, листопад, листья по ветру летят.
Листья по ветру летят, свою песенку шуршат:
Ши-ши-ши, ши-ши-ши, ши-ши-ши-ши-ши-ши-ши.
Листопад, листопад, опустел осенний сад.
Мы по листикам идем, свою песенку поем:
Ши-ши-ши, ши-ши-ши, ши-ши-ши-ши-ши-ши-ши.

Игры и упражнения, развивающие певческое дыхание.

Научить детей правильно дышать — одна из самых сложных задач. Певческое дыхание у детей ОВЗ напоминает речевое. Для развития певческого дыхания лучше всего сочетать его с речевым, так как способ выдоха у них общий: длительный и экономный. Игры на дыхание можно сочетать с движениями тела, рук, ног и пальцев. Сначала нужно «разогреть» мышцы дыхательной системы, устранить поверхностное и неритмичное дыхание, нормализовать физиологическое дыхание. Детям очень нравятся следующие упражнения.

«Паровозик». Ходьба с попеременными движениями руками и приговариванием «чух-чух-чух». Через определенные

промежутки времени можно останавливаться и говорить: «Ту-ту-у-у». Продолжительность — до 30 секунд.

«Вырасти большой». Поднять руки вверх, хорошо потянуться, подняться на носки — вдох, опустить руки вниз, опуститься на всю ступню — выдох. На выдохе произнести «ух-х-х!» Повторить 4–5 раз.

«Часики». Стоя, ноги слегка расставить, руки опустить. Размахивая прямыми руками вперед и назад, произносить «тик-так». Повторить до 10 раз.

Систематически применяются развивающие игры с голосом. Данные игры применяются для развития интонационного слуха, а также расширения диапазона речевого и певческого голоса. Эти игры включают подражание звукам окружающего мира, таким как человеческий голос, голоса животных и звуки неживой природы.

Примерами таких игр является игра на звукоподражание по тексту.

Тук-тук-тук-тук —
Это что за стук?
Деревянный это звук —
Тук-тук-тук-тук.
К нам пришла собачка,
Умная собачка,
Хвостиком виляет,
Громко, громко лает:
«Гав-гав-гав!»

Второй этап — это этап работы над песней. Процесс освоения народной песни включает в себя несколько последовательных этапов.

Предварительная подготовка — важный этап в работе над песней, который включает анализ произведения и составление плана его разучивания.

На этом этапе преподаватель должен:

– **рассмотреть различные варианты поэтических текстов,** чтобы выбрать наиболее удачный и приемлемый

для конкретного возраста и фольклорного коллектива;
- **выяснить**, с какой целью будет разучиваться песня, а также соответствует ли она вокальным возможностям учащихся и их интересам;
- **определить жанр песни,** что послужило поводом для ее создания, ее функции, с каким обрядом или действом она связана, каковы условия ее бытования;
- **определить состав исполнителей,** костюмы, подобрать движения и музыкальные инструменты для сопровождения.

В ходе предварительной подготовки важно выявить «целесообразную» красоту песни, ее смысл, почувствовать энергетическую основу, чтобы донести это до учащихся.

Такая тщательная работа преподавателя позволит ученикам исполнять песни осознанно и выразительно, что, в свою очередь, будет способствовать чистоте интонирования и хорошему ансамблю.

Не менее важным является вступительное слово преподавателя на уроке, продуманная беседа. Ее цель — создать эмоциональный настрой пробудить желание разучивать песню.

Далее идет показ произведения. Можно использовать запись или живой голос. Только после такой работы мы приступаем к разучиванию песни.

Разучивание включает объяснение непонятных слов, отработку чистоты интонирования мелодии, ритмического рисунка, осмысление текста.

Следует подчеркнуть, что песни мы разучиваем на слух. При этом широко используем метод наглядности — на доске схематично обозначаем движение мелодии — восходящее, нисходящее, звучащее на одной ноте или волнообразное. Либо моделируем движение рукой.

Для того чтобы обогатить и усилить художественное воздействие музыкального произведения, можно интегрировать в него танцевальные элементы или дополнить игрой на музыкальных инструментах. Использование мнемотаблицы позволяет структурировать информацию, представляя сложные танцевальные движения в виде простых и понятных визуаль-

ных образов. Это особенно важно для детей с ОВЗ, которым трудно воспринимать и запоминать абстрактные словесные инструкции. Мнемотаблицы, отображающие последовательность движений, положение рук и ног, повороты и другие элементы танца, становятся своеобразными «подсказками», облегчающими процесс обучения.

Эффективность мнемотехники в танцевальной практике обусловлена тем, что она задействует различные каналы восприятия: зрительный, слуховой и кинестетический. Дети не только видят изображение, но и ассоциируют его с конкретным движением, которое они затем выполняют. Это способствует формированию прочных ассоциативных связей и улучшает запоминание. Кроме того, использование мнемотехники позволяет создать более позитивную и мотивирующую атмосферу на занятиях, так как дети чувствуют себя более уверенно и успешно в освоении танцевального материала.

Важно отметить, что при работе с детьми с ОВЗ необходимо учитывать их индивидуальные особенности и потребности. Мнемотаблицы должны быть адаптированы к их уровню развития и способностям, содержать четкие и понятные изображения, а также использовать яркие цвета. Кроме того, необходимо тщательно продумывать последовательность подачи материала, начинать с простых элементов и постепенно переходить к более сложным.

В итоге использование мнемотехники в танце открывает новые возможности для развития и самовыражения детей с ОВЗ. Она не только облегчает освоение хореографии, но и способствует развитию когнитивных функций, таких как память, внимание, мышление, а также повышает уверенность в себе и улучшает эмоциональное состояние. Танцевальные занятия, обогащенные мнемотехническими приемами, становятся эффективным инструментом реабилитации и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. В качестве примера можно рассмотреть песню «Как на тоненький ледок». Дети исполняют два куплета, после чего наступает проигрыш. Преподаватель демонстрирует мнемотаблицы, и дети осознают, что сейчас проигрыш

и необходимо встать в хоровод. Примером использования мнемотаблицы может служить разучивание танца или проходок для каждой смены музыкальной фразы. Для танцевальных движений создается картинка-изображение, и весь танец схематически зарисовывается. Затем ребенок, опираясь на графическое изображение, воспроизводит танец по памяти (Приложение 3).

Заключение

Синкретичный характер детского музыкального фольклора дает возможность осуществлять все виды коррекционно-развивающей деятельности, включающей индивидуальную работу и комплексные виды психологических воздействий. Синкретичная природа фольклора включает в себя разные виды искусства: музыку, танец, поэзию. Это дает богатый материал для музыкально-эстетического воспитания учащихся.

Так, занятия фольклорного ансамбля помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность. Музыкальные игры на основе фольклорного материала снимают психоэмоциональное напряжение, воспитывают навыки группового поведения, т. е. социализируют ребенка. Пение вызывает у детей положительные эмоции, что позволяет активизировать их речевую деятельность, устраняет такие нарушения эмоциональной сферы, как негативное отношение к общению, неуверенность. Пение также развивает голосовой аппарат детей с нарушением речи, задержкой психического развития.

Важным аспектом является и то, что фольклор несет в себе богатый культурный пласт, знакомя детей с традициями и обычаями своего народа. Это помогает им формировать чувство национальной идентичности и гордости за свою культуру. Приобщение к народному творчеству способствует развитию эстетического вкуса и пониманию красоты окружающего мира.

Таким образом, фольклор является эффективным инструментом для развития и обучения детей с ОВЗ, помогая им не только адаптироваться в обществе, но и раскрывать свои уникальные способности и таланты.

Список использованной литературы

1. Александров, А. Н. Золотые ворота: Чешские народные игры с пением для детей младшего возраста в сопровожд. ф.-п. или баяна / обработка Ан. Александрова ; рус. текст В. Викторова ; ред. для баяна В. Горохова. — Москва : Музгиз, 2007. — 36 с.

2. Алексеев, Э. Е. Проблемы формирования лада: (На материале якут. нар. песни): Исследование / Э. Е. Алексеев ; [Ин-т истории искусств]. — Москва : Музыка, 2013. — 288 с.: граф., нот., ил.

3.Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. — Москва: Владос, 2000. — 334, [1] с.: нот.; 22 см. — (Библиотека учителя музыки).

4. Брычев, И. Н. Дети и игра. Курьер ЮНЕСКО, 1980, № 2 / [сост. И. Н. Брычев и др.]. — Москва: Прогресс, 2010. — 266, [3] с. : ил.; 27 см.

5. Бланво, Рушель Музыка здоровья / Рушель Бланво. — Москва; Санкт-Петербург: Диля, 2002. — 284, [3] с.

6. Ильина, С. Ю. А. Н. Граборов и современное образование детей с нарушениями интеллекта / С. Ю. Ильина, Л. В. Петрова, Л. А. Кузнецова // Синдром Дауна. XXI век: междисциплинарный научно-практический журнал. — 2023. — № 2 (31). — С. 3–8.

7. Позднякова, Л. И. Использование краеведческого материала в работе с детьми дошкольного возраста / Л. И. Позднякова. — Омск, 2021.

8. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В. И. Петрушин. — Москва : Владос, 2000. — 175, [1] с. : ил., нот.

9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва [и др.] : Питер, 2012. — 705, [7] с. : ил.; 24 см. — (Мастера психологии).

10. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры: Авт. программа и метод. рекомендации / О. П. Радынова. — Москва : Гном-Пресс, 1999. — 79 с.; 21 см. — (Серия «Музыка для дошкольников»).

11. Сергеева, П. А. Народно-песенный фольклор в художественном образовании как фактор формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к миру / П. А. Сергеева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2008. — № 7.

12. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 6. Родное слово : кн. для детей, год 1-2-й / К. Д. Ушинский. — Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 2009. — 445 с.

12. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Начальная школа: Математика. Физическая культура. Ритмика. Трудовое обучение : программно-метод. материалы / сост. С. Г. Шевченко. — 3-е изд., испр. — Москва : Дрофа, 2021. — 222 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

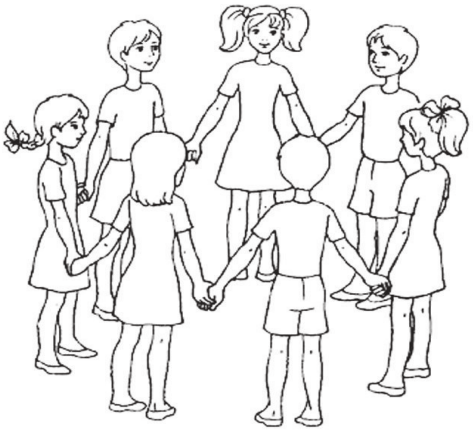
Перечень рекомендованных песен, потешек и считалок, разучиваемых на начальном этапе

1. «Петушок»
2. «Ай дуду, ай дуду»
3. «Как у наших у ворот»
4. «Веники»
5. «Ай чики, чикалочки»
6. «Уж ты, бабушка татуля»
7. «Божья коровка»
8. «Ванька-встанька»
9. «Сорока-белобока»
10. «Как по морю»
11. «Ты, шкатулка, шкатулка моя»
12. «Кто у нас хороший»
13. «Как пошли наши подружки»
14. «Вы садитесь, девушки»
15. «Уж и кто у нас приезжий гость»
16. «У хозяина в дому»
17. «Как у нашего соседа»
18. «На горе-то калина»
19. «Жаворонок дуда»
20. «Весна-красна»
21. «Благослови, мати, весну закликати»
22. «Дождик, дождик, лей, лей, лей»
23. «Дождик, дождик, перестань»

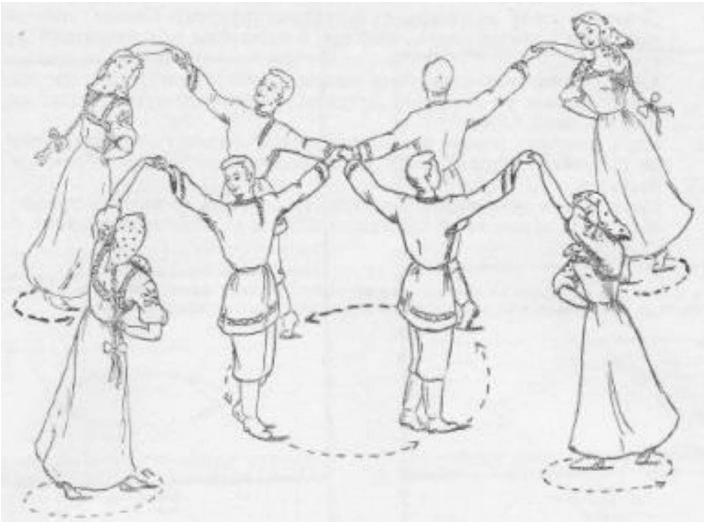
Рекомендуемые артикуляционные упражнения, используемые на занятиях фольклорного ансамбля для детей ОВЗ (РАС)

Упражнение	Инструкция к выполнению
Качели	Широко открыть рот, зубы обнажить, губы в улыбке. Ритмично менять положение кончика языка под счет: 1 — кончик языка упирается в нижние резцы; 2 — широкий кончик языка находится за верхними зубами. Следить, чтобы нижняя челюсть и губы оставались неподвижными, в самом начале можно немного придерживать нижнюю челюсть руками.
Маляр	Широко открыть рот и улыбнуться, кончиком языка провести от передних зубов к мягкому небу, совершая движения языком вперед-назад. Следить, чтобы нижняя челюсть ребенка была неподвижна, а кончик языка не высовывался изо рта.
Гармошка	Рот раскрыть и улыбнуться, язык присосать к небу. Словно конфета приклеилась к небу. Причмокнуть и, не отрывая язык от неба, максимально оттягивать вниз нижнюю челюсть, а затем возвращать на место
Лошадка	Рот приоткрыт примерно на 1 см, губы в улыбке. Ритмично щелкать языком. Цокать надо сильно, растягивая подъязычную связку. Нижняя челюсть неподвижна.
Барабан	Широко открыть рот, улыбнуться. Кончик языка поднимаем вверх и многократно и отчетливо произносим звук, напоминающий английский звук [д] — [д] — [д]... После этого постепенно увеличиваем темп. Следим, чтобы звук произносился четко, как удар в барабан, не был хлюпающим. Нельзя произносить с гласным [дэ], путая звук и название буквы
Индюк	Широким кончиком языка провести по верхней губе вперед-назад и произносить [бл-бл-бл]. Язык то высовывается, то скрывается в ротовой полости.

Пример мнемотаблицы к песне
«Как на тоненький ледок»

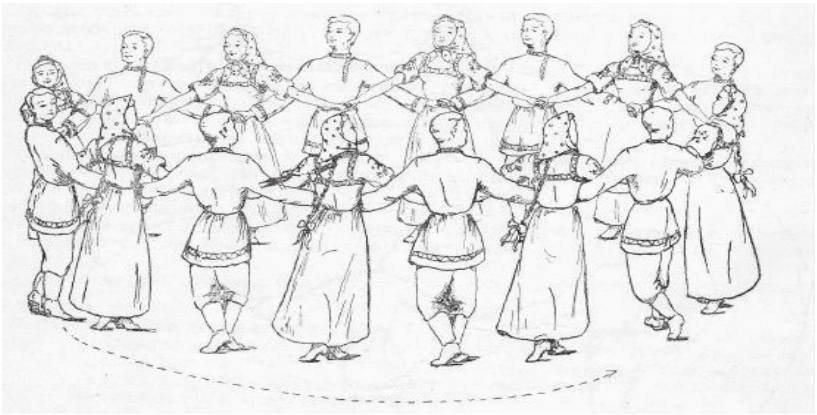


Пример мнемотаблицы к песне «Где был Иванушка?»

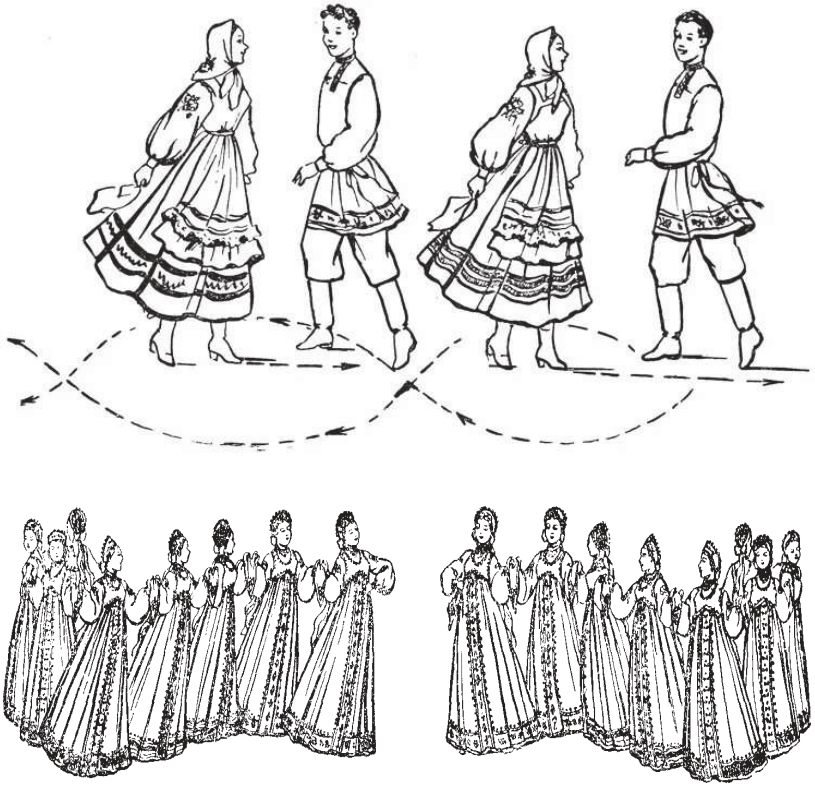


Пример мнемотаблицы к песне «Барыня ты моя»





Пример мнемотаблицы к песне «В хороводе были мы»



Л. И. Маргарян

кандидат педагогических наук,
директор МУ ДО «ДШИ № 1»
Копейского городского округа

Педагогическая диагностика в условиях современного образования и инклюзивной практики

Введение

Современные преобразования в системе образования, направленные на развитие инклюзивной практики, выдвигают на первый план необходимость повышения эффективности педагогических инструментов, позволяющих учитывать уникальные особенности каждого ребенка. Одним из важнейших механизмов управления качеством образования становится педагогическая диагностика — систематическое, целенаправленное изучение личностного, образовательного и социального развития обучающихся [6, с. 201].

Такое понимание педагогической диагностики позволяет расширить диапазон ее функционального назначения. Сложившаяся ситуация порождает объективную необходимость осуществления любого образовательного процесса на диагностической основе, поскольку диагностическая информация является весьма значимой для определения целеполагания — как основополагающего и системообразующего компонента.

В условиях обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), где учащиеся имеют различные нарушения развития, различный уровень психофизического состояния, неодинаковый темп адаптации и усвоения материала, роль диагностики возрастает многократно. Она позволяет понять реальный уровень актуального развития ребенка, определить его потенциальные возможности, выявить индивидуальные зоны трудностей и опоры. На основе диагностических данных педагог может выстроить индивидуальный образовательный маршрут, организовать коррек-

ционно-развивающую работу и определить перспективные направления педагогической поддержки.

Однако, с одной стороны, педагогическая общественность ощущает потребность в более тщательной разработке технологий диагностирования образовательного процесса и качества его результатов, а с другой стороны — теория недостаточно отвечает запросам практики [3, с. 24]. Обнаруживается несоответствие уровня разработанности теории потребностям практики.

Проблемы практики, действительно, во многом обусловлены недостаточной разработанностью диагностической теории инклюзивного образования, особенно в области художественной педагогики. В большинстве теоретических работ рассматриваются лишь общие подходы к реализации инклюзивного обучения (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, К. А. Михальченко), принципы инклюзивного образования и его роль в современном педагогическом процессе (Н. П. Артюшенко, А. Л. Битова, И. М. Востров, Е. А. Ержакова, И. В. Карпенкова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Е. В. Резникова) и др. В вопросах методики обучения детей с ОВЗ, большинство авторов опирается на известные педагогические концепции К. Орфа, М. Монтессори, Ш. Сузуки, и лишь в небольшой части работ освещается практический опыт такого обучения (И. С. Белик, И. В. Евтушенко, А. И. Смирнов, Е. Ю. Тишина) и использование методик психолого-педагогической диагностики (Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, Е. Л. Екжанова).

Особенности проведения диагностических мероприятий в условиях художественного инклюзивного образования остаются практически не исследованными.

Более того, педагоги, осмысливая свою деятельность в контексте целей и задач современного образования, признают, что диагностическая деятельность должна стать неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности, но в то же время отмечают, что для ее осуществления не хватает знаний и умений в сфере педагогического диагностирования.

В связи с этим особую значимость приобретает методическое обобщение опыта образовательных организаций, в

которых ведется систематическая и продуманная диагностическая работа.

Материал методических рекомендаций, помимо теоретических аспектов по заявленной тематике, отражает опыт работы отделения для детей с ОВЗ в МУ ДО «ДШИ № 1» КГО, где разработана и внедрена система педагогической диагностики в рамках реализации адаптированной образовательной программы «Театральное искусство».

1. Теоретические аспекты проблемы педагогической диагностики в работе с учащимися ОВЗ

Педагогическая диагностика представляет собой особый вид аналитической деятельности, направленной на изучение состояния образовательного процесса, личности обучающегося, динамики его развития, а также условий, влияющих на формирование компетенций и достижение личностных, метапредметных и предметных результатов [1, с. 98].

Педагогическая диагностика как разновидность познания имеет свои специфические особенности, которые заключаются в следующем:

- во-первых, это выявление степени совпадения реального состояния развития объекта с относительно нормативным на конкретный момент (или период) для определенного объекта;
- во-вторых, она развернута во времени и сочетает в себе как срезовое, так и лонгитюдное исследование;
- в-третьих, из метода познания превращается в средство развития объекта;
- в-четвертых, имеет отпечаток субъективности и практической направленности.

Сущность педагогической диагностики включает несколько ключевых аспектов:

- распознавание индивидуальных особенностей и образовательных затруднений учащихся;
- выявление причинно-следственных связей между условиями обучения и изменениями в развитии ребенка;

– прогнозирование образовательной динамики;
– определение эффективности педагогических воздействий;
– формирование обратной связи, позволяющей управлять процессом обучения.

Педагогическая диагностика никогда не была только «исполнителем», который по заказу исследует клиентов, отмечает их признаки и затем передает полученные данные заказчику. Педагогическая диагностика может выполнять только служебную функцию внутри системы воспитания и обучения. Характерным для педагогики является не то, что она ведает процессом познания в определенной области, а то, что она является теоретическим фундаментом практической деятельности. Этой же задаче подчиняется и педагогическая диагностика.

Особое значение диагностика приобретает в работе с детьми с ОВЗ. Их развитие характеризуется высокой степенью вариативности, асимметричностью, сочетанием первичных нарушений и вторичных отклонений, связанных с социальными, эмоциональными и когнитивными факторами. Поэтому педагогическая диагностика должна быть:
– динамической (фиксировать изменения в развитии);
– многоуровневой (учитывать интеллектуальные, эмоциональные, коммуникативные, поведенческие особенности);
– комплексной (включать семью, образовательную среду, межличностные отношения);
– персонализированной (строиться вокруг уникальной траектории ребенка);
– инклюзивной (поддерживающей и не стигматизирующей).

В теоретическом плане диагностика учащихся с ОВЗ выполняет следующие функции.
1. *Информационную* — предоставляет данные для принятия педагогических решений.
2. *Коррекционно-развивающую* — позволяет учитывать сильные и слабые стороны развития.

3. *Прогностическую* — помогает формировать реалистичные цели обучения.
4. *Оценочную* — отражает качество образовательной среды и педагогической деятельности.
5. *Адаптационную* — фиксирует уровень включенности ребенка в образовательный процесс и коллектив.

Реализация этих функций возможна при условии, когда диагностика определяет индивидуально-типологические особенности обучаемых и педагога в процессе их взаимодействия [6, с. 73].

Педагогическая диагностика в современном образовательном пространстве рассматривается как одна из ключевых составляющих профессиональной деятельности педагога. Изменение ориентиров современного образования — переход от парадигмы передачи знаний к парадигме развития личности — выдвигает на первый план необходимость постоянного анализа, оценки и коррекции образовательного процесса.

Актуальность формирования и развития диагностической компетентности преподавателей возрастает в связи с тем, что требует незамедлительного решения задачи изучения и нового осмысления своей профессиональной деятельности, обеспечения активного участия в реализации основополагающих принципов современного образования: демократизации школы, гуманитаризации, как основы возрождения культуросозидающей функции образования, гуманизации, направленной на создание максимально благоприятных условий для развития личности.

Диагностика является инструментом гуманизации образования, так как она направлена не на выявление недостатков, а на обнаружение ресурсов развития и определение адекватных педагогических условий. Это особенно важно в работе с детьми с ОВЗ, для которых любое неверное педагогическое воздействие либо отсутствие своевременной коррекции может привести к усилению вторичных нарушений [2, с. 203].

Для детей с ОВЗ диагностика позволяет определить не только уровень развития, но и характер нарушения, ресурсные возможности, компенсаторные механизмы, особенности

поведения, эмоционально-волевой сферы, тип реагирования на социальные и учебные ситуации. Именно данные диагностики лежат в основе разработки адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов, коррекционно-развивающих маршрутов и системы педагогического сопровождения.

На основе диагностических данных:

- определяются цели и задачи обучения;
- отбирается содержание;
- определяются методы и технологии;
- формируются коррекционно-развивающие мероприятия;
- устанавливается прогноз динамики развития;
- ведется анализ результатов.

Без диагностики невозможно обеспечить:

- адекватность требований возможностям ребенка;
- предотвращение учебной перегрузки;
- поддержку эмоционального благополучия;
- успешность образовательного процесса.

Специфика диагностической деятельности проявляется, прежде всего, на уровне ее основных категорий — объекта, предмета, цели и задач. *Объектом* педагогической диагностики в условиях инклюзивного образования выступают педагогические явления, включающие:

- взаимодействие педагогов и учащихся;
- особенности поведения, эмоционального реагирования и межличностных отношений;
- процессы формирования учебной мотивации;
- результаты образовательной деятельности;
- динамику личностного развития;
- индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Для детей с ОВЗ значимым объектом диагностики также становятся:

- состояние корректируемых функций (памяти, внимания, мышления, моторики, речи);
- уровень социализации и коммуникативных навыков;

– сформированность учебной деятельности;
– адаптация к образовательной среде.

Предметом педагогической диагностики являются выявляемые в ходе исследования свойства, состояния, характеристики и проявления учащегося, которые позволяют определить:
– образовательные потребности;
– индивидуальный маршрут развития;
– причины трудностей;
– условия успешного обучения;
– динамику изменений, отражающую эффективность педагогического воздействия.

В педагогической диагностике дети рассматриваются как целостная личность, поэтому *предметом* исследования могут быть различные аспекты — когнитивные, эмоциональные, поведенческие, коммуникативные, деятельностные.

Очень важно, что любые субъект-субъектные отношения являются рефлексивными, ориентированными на постоянную обратную связь между преподавателем и учениками. Обратную (рефлексивную) связь как раз и обеспечивает педагогическое диагностирование, направленное на преобразование образовательного процесса и его результатов, учитывая способность педагогического диагностирования отражать единство профессиональных и личностных характеристик.

Ключом к построению системы любой образовательной деятельности является систематическая последовательная ориентация на педагогическое диагностирование, способствующее четкому определению *целей.* Постановка целей на основе педагогического диагностирования отличается повышенным качеством. В этом случае цели образовательной деятельности формулируются через текущие, промежуточные результаты образования, могут выражаться в действиях обучающихся и их компетенциях, причем таких, которые педагог может надежно измерить и оценить.

Целью диагностической деятельности педагога в конечном счете является получение объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством педагогического процесса, повышения эффективности педагогической

деятельности. Без диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную деятельность педагога. Без нее он будет работать «вслепую», растрачивая свои силы и время и не имея гарантии получения конструктивного результата.

Задача — заданный в определенных условиях (например, в проблемной ситуации) образ результата деятельности, который должен быть достигнут преобразованием этих условий, согласно определенной процедуре. Задача как способ осознания ситуации включает в себя требования (результат), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в виде вопроса. В соотношении с диагностической целью задача конкретизирует цель диагностической деятельности педагога, определяет этап достижения цели. Решение всей совокупности задач, таким образом, обеспечивает достижение цели.

Выделение объекта, предмета, цели и задач диагностической деятельности и определяет отличительные признаки педагогической диагностики в сравнении с психологической, медицинской, технической диагностикой и научным познанием [10, с. 202].

Следует отметить некоторые проблемы педагогической диагностики на современном этапе, которые особенно заметны в работе с детьми с ОВЗ.

Уязвимость ресурсного обеспечения диагностической деятельности — подвержено изменениям кадровое, методическое и материальное обеспечение. Кадровые и материальные ресурсы образовательных учреждений часто ограничены. В школах искусств и учреждениях дополнительного образования ситуация усугубляется отсутствием психологической службы и узких специалистов, поэтому функции диагностики ложатся на педагогов, прошедших курсовую подготовку.

Утрата классических диагностических методик — наблюдается уход от канонических методик и способов их предъявления к современным «ремейкам». Современная практика часто заменяет научно обоснованные методики «облегченными» версиями или «цифровыми аналогами», что снижает качество диагностики. Это особенно опасно в отношении детей с

ОВЗ, для которых требуется точный, научно подтвержденный инструментарий.

Изменение экологии отношений внутри и вовне диагностического процесса — под влиянием изменений нормативно-правового характера на смену нозологической диагностике приходит феноменологическая, где ведущая роль отведена уникальному и неповторимому феномену личности ребенка.

Смена нормативной парадигмы диагностики — современное законодательство постепенно переходит от нозологического подхода (диагноз — как определяющий фактор) к феноменологическому, где акцент делается на уникальности личности, ее потребностях, возможностях и условиях развития. Эта смена требует от педагогов иного уровня профессиональной гибкости, рефлексии и готовности работать в неопределенности.

Неоднородность инклюзивных групп — дети с разными нарушениями (ЗПР, РАС, ДЦП, легкая умственная отсталость, аутизм и др.) имеют совершенно разные темпы развития, типы восприятия, коммуникативные особенности, мотивацию, способности к регулированию поведения. Это усложняет диагностику, делает ее многоуровневой и требует комбинирования методов.

Слабая подготовленность педагогов к диагностической деятельности — большинство учителей признают, что диагностика должна быть обязательной частью профессиональной компетентности, однако одновременно отмечают дефицит знаний о современных методах, технологиях и алгоритмах.

Несмотря на существующие проблемы, педагогическая диагностика является наукой и в то же время выступает средством исследования объектов с позиций их преобразований и способов оперативного выявления несоответствий ожидаемых результатов поставленным целям, что позволяет сконцентрировать меры и ресурсы на усилении ослабленных компонентов образовательной деятельности и достижении положительных тенденций.

Таким образом, педагогическая диагностика не является вспомогательной частью обучения. Она — его концептуаль-

ная основа, обеспечивающая научность, адресность и результативность педагогической деятельности.

2. Виды педагогической диагностики и их значение

Педагогическая диагностика представляет собой обширную систему, включающую различные виды, методы и подходы. Каждый из них выполняет свою функцию и обеспечивает полноту оценки образовательной ситуации.

По назначению диагностика подразделяется на:

- *диагностику личности учащегося* — она включает анализ особенностей развития, поведения, мотивации, социальных навыков, эмоционального состояния и темпа адаптации;
- *диагностику педагогической деятельности* — позволяет оценить эффективность методов и технологий, правильность выбора педагогических приемов, результативность взаимодействия педагогов и обучающихся;
- *диагностику образовательного процесса* — ориентирована на анализ содержания образовательной программы, организации обучения, учебной нагрузки, условий реализации программы.

По времени проведения диагностика бывает следующих типов.

- *Предварительная диагностика* — проводится при поступлении или в начале учебного года. Позволяет определить стартовый уровень ребенка, его адаптационный потенциал, выявить особые образовательные потребности.
- *Текущая диагностика* — используется в повседневной работе педагога: наблюдение, мини-тесты, анализ поведения, промежуточные карты наблюдений. Она позволяет отслеживать динамику развития и вовремя корректировать занятия.
- *Итоговая диагностика* — проводится в конце года или этапа обучения. Фиксирует достигнутый результат, уровень сформированности навыков и компетенций.

Виды педагогической диагностики связаны с особенностями организации диагностических обследований и различаются следующими характеристиками:

- целевой объектно-предметной направленностью

(учебная, контрольная);

- субъектно-объектным отношением и организацией (внешняя диагностика и самодиагностика);
- технической оснащенностью диагностирования (аппаратурная, в том числе компьютерная, и безаппаратурная диагностика);
- масштабами обследования (индивидуальная, групповая, массовая);
- глубиной (цикличностью) обследования: начальная (базовая, вводная, одноцикловая) и углубленная (многоцикловая);
- характером воздействия диагностирования на обследуемых (констатирующая и констатирующее — преобразующая, корректирующая диагностика);
- продолжительностью времени проведения обследования (оперативная, экспресс-диагностика и долговременная, монографическая);
- профессионализмом проведения обследования (дилетантская или профессиональная диагностика);
- характером вырабатываемого диагноза (симптоматическая, предварительная, этиологическая, уточняющая, типологическая, заключающая).

В современной образовательной практике применяется немало различных *диагностических методов.* Среди них есть ориентированные на количественный результат и на получение качественных данных о состоянии изучаемых явлений и процессов. Такие методы разделяются на *стандартизированные* (имеющие в своем основании модель, предполагающие наличие шкал и дающие количественные результаты об отдельных сторонах объекта) и *не стандартизированные* (описательные, не имеющие нормативной модели для сопоставления, направлены на получение целостного представления о состоянии объекта). В последнее время утвердился подход, при котором методы этих двух групп взаимно дополняют друг друга и используются в зависимости от имеющихся конкретных задач.

Более того, эти группы методов тяготеют друг к другу:

стандартизированные методы в процессе их совершенствования становятся все более комплексными, дающими как можно более полное представление об объекте, а результаты не стандартизированных методов все чаще выражаются в числовом виде, чтобы стало возможным применять математические и статистические методы их обработки. Существуют несколько методов диагностики, из которых каждый диагност в соответствии с целями и задачами исследования отбирает наиболее рациональные методы, обеспечивающие точность измерения. Критериями, позволяющими дать оценку качеству измерения, являются объективность, надежность и валидность. Учитывая эти тенденции, наиболее информативными методами диагностики являются:

- беседа;
- опрос;
- наблюдение;
- анкетирование;
- тестирование;
- ситуационные и игровые методики и др.

При этом современная педагогика делает акцент на комплексности диагностики — сочетании нескольких методов, что обеспечивает объективность получаемых данных.

Существует *классификация методов* изучения личности и коллектива.

- По характеру участия в проведении исследования (пассивные и активные).
- По времени наблюдения (одномоментные, долговременные).
- По месту проведения (аудиторные, лабораторные).
- По целям изучения личности (не экспериментальные, диагностические, объяснение явлений, определение возможностей развития).

Данные методы можно использовать как для текущего и промежуточного контроля освоения образовательной программы, так и при проведении итоговой аттестации воспитанников, анализа достижений учащихся и коллектива [6, с. 119].

Значение педагогической диагностики на современном этапе заключается в том, что она становится основой технологизации образовательной практики, повышает ее эффективность, рациональность и целенаправленность. Некоторые аспекты значения диагностики заключаются в следующем.

- *Выявление проблем развития ребенка*. Диагностика позволяет обнаружить реальные проблемы и направить усилия педагога на их разрешение.
- *Мониторинг педагогического процесса*. Диагностика помогает контролировать прохождение и корректировать педагогический процесс, выявлять факторы и условия, обеспечивающие его динамику.
- *Оценка результативности педагогической деятельности*. Диагностика позволяет выявить возможности ее совершенствования.
- *беспечение обратной связи*. Диагностические данные об уровнях воспитанности и образованности учащихся на определенном этапе их развития служат главной информацией для анализа прошлого педагогического опыта и конструирования дальнейшего педагогического процесса.

Таким образом, педагогическая диагностика является полноценным компонентом профессиональной образовательной деятельности; необходимо отметить, что диагностика в инклюзивном образовании в настоящее время переживает непростой период и нуждается в пополнении багажа новыми методологическими подходами. Представленную систему педагогического диагностирования отнюдь нельзя считать законченной. По мере развития теории педагогической диагностики возможно ее совершенствование и расширение.

3. Создание педагогически-организованных условий для осуществления диагностической деятельности с учащимися ОВЗ

(из опыта работы МУ ДО «ДШИ № 1» КГО)

Диагностическая деятельность в современной образовательной организации — это сложный, системный и многоаспектный процесс, требующий профессионализма, согласованности и соответствующего методического обеспечения [4, с. 9].

Диагностика не может быть «отдельным» элементом педагогической работы; она интегрируется во все этапы образовательного процесса и определяет стратегию обучения. Организационные условия обеспечивают ее качество, регулярность и достоверность, создают возможности для объективной оценки состояния учащихся и выстраивания индивидуальных маршрутов развития.

В условиях инклюзивного образования, когда в учебный процесс включаются дети с различными нарушениями здоровья (ЗПР, РАС, ДЦП, легкая умственная отсталость и др.), необходимость создания специальных педагогически-организационных условий, обеспечивающих эффективное применение диагностической деятельности, становится особенно актуальной.

В МУ ДО «ДШИ № 1» КГО создана система условий, позволяющая организовать комплексную диагностику детей с ОВЗ.

К педагогически-организационным условиям относятся все факторы, влияющие на возможность педагога корректно, последовательно и научно обоснованно осуществлять диагностическую деятельность: кадровые ресурсы, нормативно-правовая база, структура управления, материально-техническая база, методические ресурсы, взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Нормативно-правовые условия

Важной составляющей диагностики является ее правовое обеспечение. Локальные акты образовательной организации по работе с учащимися с ОВЗ составлены в соответствие с Фе-

деральными государственными образовательными стандартами; Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года; Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ; СанПиН и нормативами, регулирующими условия обучения детей с ОВЗ; приказами и рекомендациями Министерства просвещения РФ и др. [8, с. 176].

Особое значение имеет адаптированная общеразвивающая образовательная программа «Театральное искусство» для детей с ОВЗ, разработанная ДШИ № 1. Именно диагностика лежит в основе ее структуры и содержания. Состав изучаемых предметов и структура индивидуального учебного плана смоделированы так, чтобы их реализация способствовала решению главных педагогических задач, направленных на развитие умственных и творческих возможностей, с учетом особенностей физического и психического развития обучающихся (прил. 1).

Организационные условия

В школе создан педагогический консилиум (ПК) по сопровождению инклюзивного образования, в состав которого входят директор, заместители, заведующий и преподаватели театрального отделения.

Периодичность заседаний ПК — 1 раз в месяц, что позволяет системно отслеживать изменения и корректировать индивидуальные образовательные маршруты.

Особое внимание на заседаниях ПК уделяется диагностической деятельности, которая включает в себя *формы работы* — контроль, проверку, учет, накопление статистических данных, их анализ, рефлексию, выявление динамики образовательных и личностных изменений ученика, уточнение образовательных целей и программ, корректировку хода обучения для обеспечения максимально полной социальной адаптации, активизации творческого потенциала и самореализации личности через средства художественного творчества.

Одним из ключевых организационных условий ДШИ № 1 является сотрудничество с семьей. Родители предоставляют важную информацию о состоянии ребенка; участвуют в

заполнении диагностических карт; помогают педагогам выявить индивидуальные особенности поведения; являются партнерами в коррекционной работе. Такой формат позволяет повысить достоверность результатов диагностики и создать единое образовательное пространство «школа — семья — ребенок».

Информационно-аналитические условия

Информационно-аналитическая работа в школе направлена на: консультирование педагогов; работу с родителями; повышение их компетентности. Аналитическая работа включает в себя: анализ методик, обсуждение результатов диагностики; сравнение динамики; разработку рекомендаций для педагогов; подготовку аналитических справок; обсуждение проблем и обмен опытом на заседаниях ПК; принятие управленческих решений.

В качестве аналитического инструмента фиксации результатов для каждого ребенка в школе создаются: индивидуальная диагностическая карта, годовая карта динамики, аналитическая справка, рекомендации для педагогов и родителей. В карте отмечается уровень выполнения каждого задания: высокий; средний; низкий; отсутствие выполнения.

Кадровые условия

Педагогическая диагностика невозможна без квалифицированного кадрового потенциала. Именно педагог, владеющий методиками диагностики, способами наблюдения, анализа и интерпретации данных, становится ведущим звеном в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Однако практика работы учреждений дополнительного образования, в том числе ДШИ № 1 г. Копейска, показывает, что кадровые условия зачастую являются наиболее уязвимыми, так как ставки узких специалистов (психологов, дефектологов, логопедов) не предусмотрены в штатном расписании. Несмотря на отсутствие узких специалистов (педагога-психолога, социального педагога), школа смогла сформировать профессиональную команду, прошедшую курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ, выполняя при этом

диагностическую, коррекционную и аналитическую функции.

Все занятия в инклюзивных группах ведутся двумя педагогами, что обеспечивает возможность:

- параллельного наблюдения за учащимися;
- оперативной поддержки ребенка;
- фиксации поведенческих и учебных проявлений;
- проведения индивидуальной работы в рамках группового занятия.

Методические условия

При составлении диагностического инструментария педагоги школы опираются на федеральный и региональный опыт, регулярно анализируют успешные практики диагностики в сфере дополнительного образования детей с ОВЗ.

Методические условия школы включают: наличие адаптированных диагностических методик; разработку собственных инструментов диагностирования; систематическое накопление результатов; ведение диагностических карт учащихся; методическую поддержку педагогов.

Система диагностической деятельности школы включает:

- начальную диагностику (при поступлении);
- текущую диагностику (в процессе обучения);
- итоговую диагностику (в конце учебного года).

Используются разнообразные методы: наблюдение, анкетирование, беседа, творческие задания, тестовые методики, педагогический мониторинг, творческие задания и др.

Систематическое накопление диагностических данных позволяет отслеживать динамику развития; формировать объективные характеристики обучающихся; корректировать индивидуальный учебный план.

Материально-технические условия

Материальная база школы обеспечивает пространство для индивидуальной и групповой диагностики; оборудование для наблюдения и видеозаписи; наличие диагностических материалов; возможность хранения документации; доступ педагогов к методическим ресурсам. Хотя ДШИ № 1 не располагает специализированным диагностическим кабинетом, созданы

необходимые условия для проведения диагностической работы.

Таким образом, представленные условия МУ ДО «ДШИ № 1» КГО основаны на принципах: распределения ответственности; междисциплинарного сотрудничества; повышения квалификации педагогов; создания профессионального сообщества специалистов внутри учреждения. Можно констатировать создание разветвленной системы педагогически-организационных условий, обеспечивающих эффективное использование диагностики в инклюзивном образовательном процессе.

В своей практике мы используем следующие диагностические материалы: адаптированную начальную диагностику при поступлении учащихся на инклюзивное отделение, разработанную по методическим исследованиям Софии Давыдовны Забрамной (прил. 2).

Цель данной диагностики — расширенное педагогическое изучение детей с нарушениями развития в условиях образовательного учреждения, охватывающее комплексные параметры особенностей личности ребенка, родителей, взаимоотношений в семье, проявлений характера, наличие интересов, развитие деятельностных навыков и др.

Данная методика позволяет оценить степень включенности ребенка в образовательную деятельность, учитывая возможные трудности школьного взаимодействия; уровень адаптационных возможностей для формирования индивидуального образовательного маршрута [9, с. 211].

Диагностические данные заполняются педагогами во взаимодействии с родителями на вводных занятиях с отдельно каждым учеником.

Получаемые сведения об особенностях и возможностях развития ребенка уточняются, конкретизируются и расширяются на протяжении всего периода обучения, что позволяет наметить обозримые перспективы коррекционно-педагогического воздействия.

Тем самым проводится индивидуальная и углубленная оценка состояния ребенка и его адаптационных возможностей в данном образовательном учреждении.

Представляем еще одно экспериментально-диагностическое адаптированное исследование — это экспертная оценка учителя уровня адаптации детей с ОВЗ к образовательной деятельности по методике скринингового исследования Эльвиры Михайловны Александровской (Приложение 3).

Итоги предлагаемого исследования можно вывести как по каждому ребенку, отдельно по конкретной шкале, так и в среднем по целому классу.

Методика позволяет оценить степень включенности ребенка в образовательную деятельность по следующим параметрам:

- учебная активность (УА);
- усвоение программного материала (УПМ);
- поведение на уроке (ПУ);
- поведение на перемене (ПП);
- отношения с одноклассниками (ВО);
- отношение к учителю (ОУ);
- эмоциональное состояние (Э).

Каждая шкала имеет балльную оценку, позволяющую отнести ребенка к одному из уровней:

- *Д* — дезадаптация;
- НА — неполная адаптация;
- ПА — полная адаптация.

Критериями оценки выступают баллы

- 0–2 — низкий уровень,
- 2–3 — средний уровень,
- 3–4 — хороший уровень,
- 4–5 — высокий уровень.

Обработка результатов путем суммирования баллов:

- 0–14 — зона дезадаптации,
- 15–21 — зона неполной адаптации,
- 22–35 — зона адаптации.

Анализ выявленных отклонений предполагает дополнительный анализ и обсуждение на коллегиальном органе сопровождения инклюзивной деятельности, изучение преподавателями специфики работы в период адаптации детей с ОВЗ к условиям школы по созданию образовательных усло-

вий, направленных на формирование учебно-познавательной мотивации и положительного эмоционального отношения к школе, сверстникам и педагогам.

После комплексного обсуждения коллегиально принимается план мероприятий по устранению выявленных отклонений, после исполнения которого целесообразно проведение повторной диагностики с целью оценки динамики развития и результатов коррекционно-развивающей работы, так как диагностическая деятельность призвана не только систематизировать педагогический опыт в данной сфере деятельности, но и определять дальнейшие пути развития учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья в условиях дополнительного образования.

Таким образом, использование данных методик позволит учителю даже в отсутствии специалистов психологической службы в ОУ осуществлять педагогическую диагностику учащихся, предопределять причины их трудностей в обучении, а также планировать и успешно реализовывать коррекционную работу в рамках образовательного процесса, констатируя при этом изменения заявленных характеристик на протяжении всего периода обучения.

Заключение

Представленная методическая разработка подтверждает, что педагогическая диагностика является неотъемлемым элементом образовательного процесса, особенно в условиях инклюзивного обучения.

Диагностическая деятельность обеспечивает всестороннее изучение особенностей развития каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выявление его индивидуальных потребностей, а также определение эффективных педагогических стратегий в планировании индивидуальных траекторий обучения и коррекционно-развивающей работе.

Теоретическая база диагностики формирует научно обоснованные подходы к выявлению образовательных и личностных характеристик детей с ОВЗ. Определение объекта и

предмета диагностики, постановка целей и задач позволяют структурировать педагогическую деятельность, обеспечивают системность диагностических мероприятий и объективность получаемых данных [10, с. 300].

Анализ теоретических аспектов педагогической диагностики показал, что современное образование требует комплексного подхода к выявлению образовательного потенциала учащихся. Диагностика позволяет не только фиксировать текущий уровень развития, но и прогнозировать динамику обучаемости, личностного и творческого развития, выявлять причины трудностей и разрабатывать пути их преодоления.

Организационно-педагогические условия являются важнейшим фактором успешной реализации диагностики. Создание педагогического консилиума, систематическая методическая поддержка, взаимодействие с родителями, использование адаптированных материалов и методик обеспечивают регулярность, точность и эффективность диагностических исследований.

Использование комплексного подхода к процессу диагностирования, позволяет оценить развитие эмоциональной, когнитивной, коммуникативной, психомоторной и творческой сфер ребенка.

Диагностика способствует индивидуализации образовательного процесса в реализации инклюзивной практики. На основе результатов диагностики педагог может адаптировать содержание, методы и формы работы, учитывать особенности каждой нозологии и создавать условия для социальной и творческой реализации ребенка.

Более того, систематическая диагностика формирует рефлексивную компетентность педагога. Анализ результатов и динамики развития обучающихся позволяет педагогам совершенствовать свои методы, корректировать образовательный процесс и повышать профессиональную компетентность.

Несмотря на то, что проведение педагогической диагностики и ее анализ — дело, безусловно, достаточно трудоемкое, если учитель задумывается о реальных результатах своей деятельности, хочет достичь ощутимых успехов учащихся —

безусловно, что именно педагогическая диагностика оказывает помощь, которую трудно переоценить.

Таким образом, опыт ДШИ № 1 показывает, что при правильно выстроенной системе диагностики, включающей в себя теоретическую основу, организационно-педагогические рекомендации, практические методики диагностики, даже при ограниченных ресурсах, возможно эффективное сопровождение детей с ОВЗ на современном этапе.

Список использованной литературы

1. Барышева, А. Н. Особенности адаптации детей-инвалидов / А. Н. Барышева // Социальная педагогика. — 2016. — № 2. — С. 113.

2. Голиков, Н. А. Ребенок-инвалид. Обучение, развитие, оздоровление / Н. А. Голиков. — Москва : Феникс, 2015. — 429 с.

3. Евтушенко, И. В. Методические рекомендации по особенностям организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по направленностям дополнительных общеобразовательных программ / И. В. Евтушенко, Е. А. Евтушенко. — Москва : РУДН, 2020. — 86 с.

4. Евтушенко, И. В. Создание специальных условий дополнительного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями / И. В. Евтушенко, А. П. Симонов, Л. Р. Хузина, К. А. Армянинова, Р. З. Закиров, А. И. Евтушенко, Г. Ю. Ерошина, Т. Л. Любимова, И. Л. Соловьева, С. А. Осокина // Современные наукоемкие технологии. — 2019. — № 7. — С. 157–163.

5. Коршунова, И. Инклюзивное образование в системе дополнительного образования детей / И. Коршунова // Инфоурок: ведущий образовательный портал России. — URL: https://infourok.ru/informacionnometodicheskiy-material-inklyuzivnoeobrazovanie-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-429121.html (дата обращения 25.11.2025).

6. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Максимов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с.

7. Назарова, Н. Инклюзивное образование в системе дополнительного образования с детьми с ограниченными возможностями / Н. Назарова // Московский областной гуманитарный институт : сайт. — URL: http://refleader.ru/jgeqasqasmerqas.html (дата обращения 25.11.2025).

8. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. нормат.документов. — Москва : Национальное образование, 2016. — 240 с.

9. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — Москва : Академия, 2003. — 320 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2017. — 404 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Учебный план
дополнительной общеобразовательной
общеразвивающей программы
«Театральное искусство» (для учащихся с ОВЗ)

№	Наименование предметной области / учебного предмета	Годы обучения (классы). Количество аудиторных часов в неделю				Аттестация
		1	2	3	4	
1	Учебный предмет исполнительской подготовки:	3	3	3	3	
1.1	Театральное творчество	1	1	1	1	В каждом классе промежуточная (по полугодиям). Итоговая
1.2	Декоративно-прикладное искусство	1	1	1	1	В каждом классе промежуточная (по полугодиям).
1.3	Ритмика	1	1	1	1	В каждом классе промежуточная (по полугодиям)
2	Учебные предметы историко-теоретической подготовки:	1	1	1	1	
2.1	Беседы о музыке	1	1	1	1	В каждом классе промежуточная (по полугодиям).

№	Наименование предметной области / учебного предмета	Годы обучения (классы). Количество аудиторных часов в неделю				Аттестация
		1	2	3	4	
3	Учебные предметы по выбору:	1	1	1	1	
3.1	Музыкальный инструмент	1	1	1	1	В каждом классе промежуточная (по полугодиям)
	Всего	5	5	5	5	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплексная диагностика адаптационных возможностей ребенка с ОВЗ по методике С. Д. Забрамной

Содержание	Методы
1. Общие сведения о ребенке Фамилия, имя, дата рождения. Дата поступления в специальное образовательное учреждение. Посещал ли до этого специальные (коррекционные) учреждения, детский сад общего типа, массовую школу (в каких классах и сколько лет обучался)	Изучение документации
2. История развития Состояние здоровья родителей. Как протекала беременность у матери, вовремя ли родился, как протекали роды. Особенности раннего развития ребенка. Какие заболевания или травмы перенес в первые годы жизни	Беседа с родителями. Изучение медицинской документации
3. Семья Состав, взаимоотношения между членами семьи. Материальные условия жизни, занятия родителей. Отношение членов семьи к ребенку	Посещение семьи. Беседы с родителями
4. Физическое состояние Отклонения в физическом развитии. Особенности физического развития (данные о росте, массе тела, упитанности, особенностях осанки и др.); нарушения движений; наличие параличей, парезов; стереотипные и навязчивые движения, жесты, мимика. Утомляемость при физических нагрузках. Выдерживает ли нагрузки, предусмотренные режимом данного детского учреждения	Наблюдение во время занятий, игр и т. д. Врачебное обследование

Содержание	Методы
5. Эмоционально-волевая сфера Преобладающее настроение ребенка (веселое, грустное). Отмечаются: возбудимость, тормозимость, неуравновешенность, спокойствие. Реакция на происходящее вокруг. Свойственны ли ребенку чувства страха, удивления, восторга, сострадания. Способность к волевому усилию в занятиях, в поведении. Умеет ли сдерживать себя от недозволенных действий	Наблюдение за ребенком на различных занятиях, вне их, на экскурсиях, в играх и т. д.
6. Интересы Отсутствуют, слабо выражены, неравномерны; чем интересуется (трудом, пением, рисованием, танцами и т. д.)	Наблюдение за ребенком на занятиях и вне их, на экскурсиях. Изучение практических работ детей (при наличии)
7. Особенности личности Соблюдение правил поведения. Как проявляет себя в учебной, трудовой и игровой деятельности. Нравственные качества: отношение к родным, близким, товарищам. Взаимоотношения со взрослыми, с другими детьми. Проявления чувства привязанности, любви, доброго отношения к окружающим; склонность вредить, обижать других, лживость и др. «Разрушительные» наклонности, склонность к бродяжничеству, агрессии, в том числе аутоагрессии и т. п.	Наблюдение за ребенком в различных видах деятельности
8. Особенности познавательной деятельности Состояние органов чувств (слуха, зрения, обоняния, вкуса, осязания). Не бывает ли обманов чувственного восприятия (иллюзий, галлюцинаций)	Изучение медицинской документации. Специальные исследования

Содержание	Методы
9. Особенности речи Владеет ли связной речью или изъясняется отдельными словами. Дефекты произношения и их характер. Понимание устной речи (указаний, инструкций, объяснений). Запас слов. Сформированность грамматического строя речи. Умеет ли давать полные ответы на вопросы и связно рассказывать. Нет ли многоречия, нецеленаправленности речи. Понимание письменной речи (написанных слов, текстов книг, таблиц и т. д.)	Наблюдение за речью ребенка. Беседы с ребенком. Логопедическое обследование. Изучение письменных работ (при наличии)
10. Особенности внимания Легко ли привлекается внимание; устойчивость внимания. Способность распределять внимание. Переключаемость с одного вида деятельности на другой	Наблюдение за ребенком на занятиях и в свободное от занятий время
11. Особенности восприятия и осмысливания воспринимаемого Понимает ли окружающую обстановку, не бывает ли случаев помрачения сознания. Знает ли названия и назначение простых предметов. Соотносит ли реальные предметы и их изображения на картинках. Понимает ли содержание картин. Улавливает ли главное в воспринимаемом. Умеет ли сравнивать предметы и определять черты сходства и различия. Умеет ли классифицировать предметы и делать простые обобщения. Способен ли самостоятельно понять содержание прослушанного текста. Устанавливает ли причинно-следственные связи	Наблюдение за ребенком на занятиях и вне их. Беседы с ребенком

Содержание	Методы
12. Особенности памяти Как запоминает; преобладающий вид памяти (зрительная, моторная, слуховая, «смешанная»). Быстрота запоминания. Надолго ли запоминает (прочность запоминания). Что лучше запоминает: цифры, факты, описания. Особенности процесса припоминания	Наблюдение за ребенком на занятиях и в играх. Индивидуальные беседы с ребенком
13. Особенности усвоения учебного материала Отношение к отдельным учебным предметам. Имеет ли понятие о пространственных характеристиках предметов: длине, высоте, форме. Знает ли буквы, цифры (умеет ли читать, писать, считать). Знает ли стихи. Умеет ли пересказывать прослушанное (прочитанное). Развитие навыков ручного труда, рисования, самообслуживания. Трудности в овладении новым материалом. Результаты работы, проведенной по преодолению этих затруднений	Наблюдение за ребенком в процессе занятий, изучение работ, выполненных на занятиях (при наличии)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

н/п	**Нарушение в развитии**	**Шкалы/ баллы**							**Уровень адаптации**
		УА	**УПМ**	**ПУ**	**ПП**	**ВО**	**ОУ**	**Э**	
1	Легкая умственная отсталость	2	1	2	1	1	1	3	*Д*
2	ЗПР	1	0	0	0	0	1	0	*Д*
3	ЗПР	1	1	1	1	1	1	2	*Д*
4	ЗПР	1	1	1	1	1	1	2	*Д*
5	Легкая умственная отсталость	2	1	1	1	1	1	3	*Д*
6	ЗПР	0	0	0	1	1	1	1	*Д*
7	РАС	1	0	1	1	0	1	2	*Д*
8	РАС	0	0	1	1	1	1	1	*Д*

М. С. Овчинникова

преподаватель художественного отделения
МКУДО «Чесменская ДШИ»

Адаптированные педагогические приемы формирования художественных навыков у детей с нарушением интеллекта в условиях детской школы искусств

Введение

Актуальность проблемы формирования художественных навыков у детей с нарушением интеллекта обусловлена необходимостью реализации их права на доступное дополнительное образование, закрепленного в Федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с ОВЗ. Практика показывает, что классические методики, применяемые в школе искусств, часто неэффективны и невозможны для данной категории детей, что приводит к их исключению из культурно-образовательного пространства. В связи с этим возникает проблема поиска и систематизации новых педагогических инструментов, позволяющих не только адаптировать учебный процесс для учеников с нарушением интеллекта, но и обеспечить достижение образовательных результатов — формирования художественных навыков и создания творческого продукта.

Обзор существующей практики свидетельствует о дефиците практико-ориентированных материалов, разработанных для условий ДШИ. Часто работа с такой категорией детей сводится к досуговой деятельности, общению и социализации, минуя образовательную составляющую.

Обзор литературы позволяет выделить ряд специалистов, углубленно работавших над проблемой образования детей с интеллектуальными нарушениями. В основу данного анализа положены принципы целенаправленного, пошагового формирования умственных действий через сотрудничество

со взрослым с обязательным использованием внешних опор и мотивационно-смысловой насыщенностью учебных задач, отраженные в трудах Петра Гальперина, Льва Семеновича Выготского и Алексея Леонтьева [3; 2; 7].

Теоретическую основу для подбора адаптированных приемов составляют классические работы отечественных психологов и педагогов. Центральным является понятие Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», которая определяет развитие через сотрудничество со взрослым и требует от педагога опоры на сохранные функции ребенка и построения «обходных путей» [2]. Важно, что эта концепция актуальна и для профессионального роста самого педагога, особенно в условиях инклюзивного класса. Идею сотрудничества развивает А. Н. Леонтьев, акцентируя роль личностно значимой деятельности и мотивации как движущей силы обучения [7]. Практический механизм реализации предложен П. Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий, предполагающей переход от материализованного действия с внешними опорами к самостоятельному выполнению в уме без внешних подсказок [3].

Базовые дидактические принципы обучения детей с интеллектуальными нарушениями (научность, доступность, систематичность и др.) были заложены в трудах основоположников отечественной олигофренопедагогики А. Н. Граборова, Г. М. Дульнева и В. В. Воронковой [4], определяющих этот процесс как коррекционно-развивающий, практико-ориентированный и направленный на социальную адаптацию.

Для понимания рисков в социализации важна концепция «выученной беспомощности» М. Селигмана [8], объясняющая неудачи традиционных методов. Также значим подход Э. Дюркгейма к формированию личности в общественной деятельности [5].

Современный практико-ориентированный контекст формируют такие востребованные методологии, как прикладной анализ поведения (АВА), альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) и теория сенсорной интеграции Э. Джин Айрес [1].

Цель данных методических рекомендаций — систематизировать собственный опыт и предложить к внедрению комплекс адаптированных педагогических приемов, доказавших свою эффективность в формировании художественных навыков у детей с нарушениями интеллекта в условиях художественного отделения ДШИ.

1. Общие проблемы в обучении детей с ОВЗ. Структура когнитивных и коммуникативных дефицитов у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях сельской инклюзивной среды

Представленная методика апробирована в рамках 9-летней деятельности групп детей и взрослых инвалидов, занимающихся в Чесменской детской школе искусств на художественном отделении. В 2025 г. группу посещали 18 человек в возрасте от 6 до 48 лет. Еженедельно с учениками проводятся занятия по изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Деятельность не ограничивается уроками. Участники активно вовлекаются в социальные проекты, направленные на социализацию как самих учащихся, так и на формирование положительного восприятия людей с инвалидностью в местном сообществе. Эта деятельность, безусловно, создает мощную мотивацию обучающихся к деятельности.

Несмотря на разные первичные причины (РАС, ДЦП, УО и др.) у детей с интеллектуальными нарушениями в инклюзивном классе сельской школы, сделана попытка выделить общую структуру проблем. Это не отменяет индивидуальный подход, но дает учителю универсальную «карту проблем», на которую можно ориентироваться при планировании урока для всего класса. Выделим четыре блока когнитивных трудностей характерных для всех детей с интеллектуальными нарушениями, независимо от диагноза.

1. *Дефицит регуляторных функций.* Это прежде всего низкий объем и неустойчивость произвольного внимания. Эта проблема на первый взгляд проявляется в поведении учеников, которое становится основным объектом педагогического

воздействия на первых занятиях с ребенком. Но и на последующих уроках, когда налажено общение, выстроена структура занятий, дети в активном диалоге и, можно сказать, в постоянной готовности «учиться в школе», проблема регуляторных функций сопровождает учебный процесс постоянно. Дети быстро отвлекаются, не могут долго удерживать фокус на задании, легко переключаются на посторонние раздражители. Сюда же можно отнести трудности планирования и контроля. Ребенку сложно самостоятельно выстроить последовательность действий для достижения цели. Он не может выстроить полный алгоритм от целеполагания до получения готового результата, не сверяется с образцом во время действий, не замечает своих ошибок. К дефициту регуляторных функций относится инертность и ригидность мышления, когда ученику сложно переключаться с одного вида деятельности на другой, отказываться от неверного способа решения, принимать изменения в распорядке действий во время работы и внешние изменения. Нашим детям трудно заставить себя делать то, что им неинтересно «здесь и сейчас». Мотив «надо» или «потом будет хорошо» не работает или работает крайне редко, когда есть весомые примеры или весомые авторитеты среди одноклассников.

2. *Дефицит ресурсов памяти*. Отражается на затруднении восприятия. Детям нужно больше времени, чтобы понять, что им показали или сказали. Восприятие фрагментарно, они часто упускают существенные главные детали, цепляются за второстепенные окрашенные собственным опытом или сиюминутной реакцией одноклассников. Нарушения памяти характеризуются трудностями с произвольным запоминанием. Самостоятельно использовать приемы запоминания (например, группировку, ассоциации) наши ученики практически не могут, а то, что запомнили сегодня, к завтрашнему уроку может бесследно исчезнуть без многократного повторения и закрепления в разных контекстах. Присутствует замедленность мыслительных процессов. Им требуется значительно больше времени на обдумывание вопроса и формирование ответа.

3. *Дефицит мыслительной деятельности*. Эта особенность проявляется в конкретности и ситуативности мышления — ученики понимают все буквально, практически не способны к абстракциям. Учителю сложно, порой невозможно оперировать понятиями, которые нельзя потрогать или увидеть. Ограниченный жизненный опыт накладывает свои особенности на существующую реальность. Детям, имеющим крайне узкий круг общения, который часто сводится к обеспечению физиологического комфорта, очень сложно донести темы, связанные с нравственными идеалами, подвигом, служением и пр. Дефицит мыслительной деятельности отражается и на способности обобщения и переносе навыков. Нашим детям трудно выделить части из целого (проанализировать форму предмета и рисовать его, используя упрощения) и собрать целое из частей (сделать вывод из нескольких пространственных или цветовых характеристик предлагаемой натуры). Следует отметить, что у учеников есть нарушения и в понимании причинно-следственных связей. Мир часто воспринимается как череда не связанных между собой событий. Эта же особенность часто отмечается и на уроке — не понимание логической связи действий приводит к снижению ритма занятий, многократным повторам, демонстрациям, как было, как станет и что для этого нужно, показу вариаций причин и следствий.

4. *Дефицит речевой деятельности*. Не затрагивая детей с полным отсутствием речи, нарушением речи вследствие патологий, отметим особенности дефицита речи для учеников с интеллектуальными нарушениями. Прежде всего это скудность словаря и однообразие речи. Ситуации, когда назывная речь развита, но в связи с заболеваниями и малым социальным/коммуникативным опытом, ребенок, даже зная предмет, чувство, действие, может с трудом вспомнить его название. Существуют трудности понимания сложных речевых конструкций. Инструкции типа «Сначала посмотри на натюрморт, а потом расскажи, какого цвета фрукты в чашке» могут быть просто недоступны для понимания. Недоразвитие внутренней речи отражается на том, что внутренний план

действий сформирован слабо, поэтому детям обязательно нужно проговаривать свои действия вслух и опираться на внешние опоры.

Предложенная система «сортировки» когнитивных дефицитов позволяет учителю опираться на обобщенную схему проблем, даже имея в классе учеников с разными диагнозами, выстраивать урок так, чтобы он был:

1) структурированным и предсказуемым — сглаживаем дефицит регуляции;
2) наглядным и предметным — учитываем конкретность мышления;
3) небыстрым, с повторением и паузами — учитываем проблемы памяти;
4) дробным, с пошаговыми инструкциями — учим планировать;
5) практико-ориентированным и осмысленным — мотивируем учеников.

Еще раз подчеркнем, такой подход ни в коей мере не отменяет необходимость знать физические и психические особенности каждого ребенка (например, сенсорные проблемы при аутизме или моторные при ДЦП), но становится общим знаменателем, который позволяет работать со всей группой как с единым целым, целенаправленно преодолевая общие для всех барьеры в обучении.

Стоит отметить, что выше представлен вариант систематизации и обобщения когнитивных дефицитов, применяемый нами в условиях работы с группой детей с разными нозологиями. Невозможность оказания точечной профессиональной педагогической помощи, напомним, обусловлена проживанием детей в сельской местности и отсутствием специализированных учреждений.

Эта же особенность напрямую связана с рядом коммуникативных барьеров: трудностями в вербальном и невербальном общении, понимании социальных контекстов и «неписаных правил» поведения. Работая с такой категорией детей и взрослых, мы наблюдаем, что коммуникативные дефициты ведут к непониманию и изоляции; ограничению жизненного опыта,

что часто обусловлено замкнутостью семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, гиперопекой, сокращением социальных ролей и в конечном итоге приводит к феномену «выученной беспомощности».

Попытка структурировать специфические коммуникативные ограничения в условиях сельской местности позволила выделить четыре блока проблем, которые в рамках данных методических рекомендаций нашли отражение в формировании мотивационных адаптированных педагогических приемов.

1. *Отсутствие в селах специализированных учреждений для* инвалидов. Недостаток специализированных учреждений, служб сопровождения, условий для частичной трудовой занятости инвалидов, тьюторского сопровождения на социально значимых мероприятиях, а зачастую и просто доступной среды. Семья часто остается один на один с проблемой.
2. *Транспортная недоступность*. Отсутствие транспортной связи с отдаленными поселками и дороговизна услуг такси часто лишает лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья возможности попасть в районный центр, где располагаются социальные службы и проводятся доступные для посещения мероприятия.
3. *Социокультурный контекст*. В сельском сообществе, несмотря на кажущуюся общинность, часто доминируют архаичные взгляды на инвалидность, воспринимающие ее как «ненормальность» и «ущербность». Это формирует среду, где дети-инвалиды и взрослые инвалиды становятся «невидимыми» в публичном пространстве, а их социальные роли жестко ограничены статусом «инвалид».
4. *Ограниченность социальных ниш и возможностей*. В селе зачастую не существует готовых социальных пространств и моделей успешной взрослой жизни для инвалидов, кроме иждивенческой позиции в семье.

2. Трехступенчатый подход к организации деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями в условиях школы искусств

Учитывая обобщенный педагогический опыт отечественных и зарубежных педагогов, чьи труды позволяют выделить лучшие практики работы с детьми с интеллектуальными нарушениями, когнитивные и коммуникативные дефициты учащихся, личные наблюдения и собственный педагогический опыт, в практику Чесменской детской школы искусств внедрена трехступенчатая образовательная модель, которая строится на последовательном движении.

1. *«Принять»*: Создание безопасного и предсказуемого пространства через ритуалы, стабильный порядок действий и принятие индивидуальных особенностей ребенка. Задача — снизить тревожность и установить контакт. Это достигается через введение понятных и повторяющихся ритуалов (приветствие, порядок подготовки материалов, завершающее действие), которые структурируют время на занятии и снижают тревожность, характерную для многих детей с ИН в новой обстановке. Предсказуемость позволяет ребенку почувствовать контроль над ситуацией и построить базовое доверие к педагогу и процессу. Важнейшим элементом этой ступени является безусловное принятие индивидуальных особенностей, темпа работы и текущего эмоционального состояния ребенка. Педагог воздерживается от оценочных суждений и создает атмосферу, где любая попытка деятельности считается ценной. На этом этапе закладывается «ориентировочная основа действия», на которую особый акцент делал П. Я. Гальперин, отмечая важность последовательного поэтапного перехода формирования умственных действий, предполагающего движение от освоения материализованного действия с внешними опорами к самостоятельному выполнению в уме без подсказок [3]. Это важно не только для будущих учебных задач, но и для самого процесса социального взаимодействия: «здесь безопасно, меня принимают, я могу пробовать».

2. *«Научить»*: Поэтапное формирование художественных навыков через систему адаптированных приемов. Цель — дать ребенку инструменты для успешной деятельности посильным для него способом, причем не механической тренировкой навыков (хотя на некоторых стадиях и этот прием является ведущим), а поэтапным формированием умственных действий через внешнюю материализованную деятельность. Обучение начинается с совместных действий с реальными предметами и материалами (кисти, краски, ножницы), где педагог не просто показывает, а буквально «водит рукой» ребенка, обеспечивая успешное проживание каждого звена большого алгоритма. Материальный этап постепенно обогащается речью (включаются не только бытовые фразы, но и профессиональные слова, выражения: палитра, колорит, размер, расстояние, формат и пр.). На первых уроках ребенок учится проговаривать, что и в какой последовательности он делает, что способствует осознанию действия и его переводу в план громкой обращенной речи. Далее, по мере отработки, проговаривание вслух исчезает, а действие уходит во внутренний план, становясь автоматизированным умственным навыком. Система адаптированных приемов (когнитивные, сенсорные, мотивационные) обеспечивает посильность задачи на каждом шаге, постоянно находясь в «зоне ближайшего развития» ребенка и порождая устойчивую мотивацию к достижению общего и промежуточных результатов урока.

3. *«Вернуть»*: включение результатов труда ребенка в социальный контекст (выставки, проекты, мастер-классы и пр.). Задача: сформировать опыт признания и ощущение собственной значимости, придания личному достижению публичный социально-значимый смысл. Это формирует у ребенка опыт публичного признания его усилий, что является мощным ресурсом для формирования позитивной самооценки. Социальное включение трансформирует социальную роль из «обучаемого» в «автора», дающего нечто ценное сообществу. Учащийся не просто усваивает навык, он возвращает его социуму в преобразованном виде, получив взамен подтверждение своей нужности и значимости.

3. Организационные аспекты: от индивидуальной работы к групповому взаимодействию

На начальном этапе с большинством учеников первого года обучения занятия проводятся исключительно в индивидуальном формате. Это относится к учащимся, у которых наблюдаются острые поведенческие реакции на сенсорные и учебные нагрузки, проявляющиеся в аутоагрессии, крике, попытках уйти или двигательном перевозбуждении. В таких случаях уроки проходят один на один с педагогом при обязательном присутствии родителя. Это не просто организационная мера, а базовое условие для установления контакта, снижения тревожности и в конечном счете возможности вообще приступить к какой-либо деятельности. Наша задача в этот момент не учить рисовать, а помочь ему не разлететься на осколки, и единственной задачей бывает просто удержать контакт 3–5 минут. Родитель здесь выступает не наблюдателем, а живым «якорем» безопасности и нашим главным союзником.

Важным моментом в этом «трио» является и поведение родителя. Порой мы сталкиваемся с тем, что родители не всегда готовы, а точнее сказать, умеют быть союзниками образовательного процесса. Такими, какими хотим видеть их мы, преподаватели. Как это проявляется. Нежелательными для учителя реакциями на поведение ребенка: неуместное порицание или поощрение, понукание «давай занимайся», внезапные комментарии процесса вслух, постоянные попытки поговорить с учителем, в том числе на отвлеченные темы и пр. Вероятно, это связано с непониманием особенностей педагогического процесса, когда важен ритм урока, каждое слово, эмоция, звук. Настоящим «врагом» уроков становятся телефоны. И если детский телефон можно оставить дома, то зазвеневший во время урока родительский или сам родитель, увлеченно погрузившийся в интернет, успокоившись, что ребенок при учителе — это почти 100 % бомба замедленного действия, которая через 2–5 минут выльется в остановку

урока и просьбу ребенку во что бы то ни стало отдать ему телефон. В чем проблема. Возможно, родители не воспринимают процесс обучения как ценность, возможно, стремятся компенсировать неудачи детей собственными суждениями и оценками или продемонстрировать свое участие. Это сложная психологическая ситуация, которая, безусловно, требует большого анализа и работы. Стоит отметить наличие социальной проблемы — изолированности сельских мам, особенно из малых поселков, и в целом невысокой педагогической культуры родителей. Нет смысла искать виноватых, надо понимать, что есть задача, и работать над ней. В нашем случае достаточно 1–2 беседы, и мы точно получаем из мамы или бабушки союзника.

Как только у ребенка появляется внутренняя опора, снижается тревожность и он начинает понимать суть происходящего на уроке, мы начинаем осторожно включать его в работу в малых подгруппах. Сначала на несколько минут, чтобы просто увидеть других детей. Потом чтобы показать свою работу и услышать одобрение сверстников. И, наконец, для совместного творчества в небольших проектах, где успех зависит от вклада каждого. Для нас эти минуты в подгруппе не менее ценный образовательный результат, чем готовое изделие.

Первые уроки, когда после индивидуальных занятий ребенок приходит в группу, рекомендуем делать максимально комфортными для «новичка». Понимая разность знаний, умений и навыков, преподавателю прежде всего следует учитывать и коммуникативные возможности детей, их зоны психологического комфорта, гибкость психики, реакции на эмоциональный фон класса. На первых встречах не стоит планировать сложные учебные задачи, пытаясь создаться коллективный продукт. Любая учебная практическая деятельность будет связана с невольной демонстрацией навыков, которая может привести к сравнению и как следствию комментариям со стороны, обидам и пр. Лучше первые встречи устраивать «на нейтральной полосе», используя базовые наборы умений. Варианты: совместное посещение выставки (даже в пределах класса), совместная игра (сбор трафаретов: кто-то подает фи-

гурки, кто-то совмещает, кто-то обводит, складывает в ряды и пр.), совместный труд (мытье палитр, уборка рабочих мест), совместная постановка натюрморта и пр. На помощь учителю в таких комплексных занятиях, где требуется немало усилий для создания прежде всего психологически комфортного пространства для дальнейшей работы на ближайшие 3-5 лет, приходит, как видится, незаслуженно забытая педагогическая технология КТД (коллективное творческое дело). Концепция КТД была разработана Игорем Петровичем Ивановым (1923–1992), советским педагогом, профессором, академиком АПН СССР. Активная разработка и внедрение методики пришлась на 1960–1980-е годы [6].

В контексте обучения рисованию детей с ОВЗ (с интеллектуальными нарушениями, РАС, ДЦП и др.) КТД превращается из простого урока в мощный инструмент социализации, мотивации и коррекции. Вот как это работает на практике: создание ситуации успеха и нивелирование страха неудачи. Если ребенок с интеллектуальными нарушениями боится нарисовать «некрасиво» или «неправильно», то дети работают над одним большим общим произведением — каждый вносит свой посильный вклад. В итоге получается «шедевр», созданный всеми, и личная «неудача» растворяется в общем успехе. На этапе планирования и подготовки дети учатся договариваться, распределять зоны ответственности, показывать жестами, просить помощи («дай мне желтую краску», «помоги нарисовать круг»). Педагог выступает модератором, создавая необходимость в коммуникации. Это практика «неписаных правил» командной работы. КТД позволяет результату становится социально значимым, выходя за рамки класса. Происходит коррекция эмоционально-волевой сферы, когда четкая структура КТД (от планирования до анализа) служит внешним помощником для развития регуляторных функций. Ребенок учится работать поэтапно, ждать своей очереди, следовать общему плану. Отметим, что КТД адаптирует приемы под разные нозологии.

В рамках данной работы подробный разбор применения КТД в обучении детей-инвалидов художественным навыкам

не предоставляется возможным, но еще раз отметим, что на этапе перехода от индивидуальных занятий к групповым технология прекрасно зарекомендовала себя и, безусловно, может быть использована в рамках дополнительного образования детей-инвалидов, имеющих интеллектуальные особенности.

4. Классификация и практика применения адаптированных педагогических приемов

Адаптированный педагогический прием — это конкретный способ организации учебного процесса, который учитывает психофизические особенности ребенка с нарушением интеллекта, опирается на его сильные стороны и позволяет осваивать учебный материал в посильной форме. Это определение является синтезом классических принципов коррекционной педагогики, адаптированных и конкретизированных для области художественного образования.

В рамках описываемой педагогической деятельности, адаптированные приемы при обучении детей с интеллектуальными особенностями делятся на три группы.

Сенсорные приемы. Назначение: опора на каналы восприятия (тактильный, зрительный, кинестетический) для привлечения и удержания внимания, снижения тревожности, облегчения понимания инструкций. Примеры: использование тактильно привлекательных материалов: работа с фактурной бумагой, пастелью, жидкими красками, мылом, ватными палочками для создания определенных эффектов. Тактильное и вибрационное сопровождение инструкций: постукивание по мольберту для привлечения внимания, «дай пять» как форма одобрения, физическая помощь на старте. Акцент на контрастные цвета для лучшего визуального восприятия задания. Создание сенсорного ритуала начала/окончания занятия: определенная последовательность разложения инструментов, звуковой сигнал и пр.

Пример из практики (1). Практическая иллюстрация занятия с использованием преимущественно сенсорных приемов.

Аня, 12 лет, РАС, нарушения слуха. Она занимается в школе искусств уже третий год, и для ребенка с такими сложными особенностями, как нарушения слуха, интеллектуального развития, расстройство аутистического спектра, каждый ее шаг является огромным достижением. Ее круг общения ограничен семьей, но здесь, в школе, она постепенно учится быть самостоятельной. За три года она научилась оставаться на уроке без мамы, сама готовит и убирает рабочее место и уверенно ориентируется в коридорах. Продолжительность занятия удалось увеличить до 40 минут, потому что мы с Аней находим все новые «мотивационные крючочки», которые помогают ей продолжать работу и доводить ее до конца.

Один из самых важных таких «крючков» — выстроенный для Ани образ «классной художницы». Она его полностью приняла и с удовольствием воплощает. Вот она самостоятельно ставит натюрморт, сама несет мольберт, тщательно раскладывает инструменты по очереди, как настоящий профессионал. Она может замереть с палитрой и кистью в руке в эффектной позе мастера, имитируя метод визирования, который когда-то подсмотрела у старших ребят. В этом ей всесторонне помогает мама, обеспечивая дочь самыми лучшими материалами, чтобы Аня чувствовала себя настоящим художником «во всеоружии».

Но главный педагогический ключ — понимание ее сенсорного профиля. Аня ярко выраженный сенсорный тип, что часто встречается у детей с нарушениями слуха. Мы не боремся с этой особенностью, а сделали ее основой нашего взаимодействия. Тактильные ощущения от материалов, вибрация от постукивания для привлечения внимания, контрастные цвета, одобрение через жест «дай пять» — вот те каналы, через которые мы выстраиваем наш диалог и удерживаем ее внимание. Мы говорим с ней на ее языке, превращая урок в насыщенный и комфортный для нее сенсорный поток.

Наш урок — это четкая последовательность привычных и любимых Аней ритуалов. Она заходит в класс, снимает рюкзак и первым делом создает свой натюрморт. Она драпирует тумбу, подолгу выбирает из множества предметов ту посуду

и те фрукты, которые приятны именно ей. В этот момент она автор, и этот процесс ее радует. Преподаватель полностью принимает ее выбор, даже если предметы с точки зрения традиционной эстетики не сочетаются. Наша задача сейчас не научить выставлять «красивые» натюрморты, а поддержать ее авторство, что повышает мотивацию и ответственность за результат. Главное — выдержать процесс урока, закрепить навык рисования круглых предметов и обводки контура.

Когда начинается рисование, преподаватель дает четкие, громкие и очень простые инструкции, сопровождая их короткими, ритмичными словами-маркерами: «Да», «Молодец», «Повтори», «Еще», «Чуть-чуть». Это помогает Ане держать темп. Она отражает предметы на листе поочередно, не владея еще пространственным изображением, и мы всегда отмечаем ее реальные успехи — как здорово ей удалось передать форму или пропорцию яблока. Если ее внимание рассеивается, преподаватель мягко, но твердо возвращает ее в русло задания короткой инструкцией: «Нет, нет, нет. Круг. Круг. Круг». Стимулирует к собранности и тихое, но настойчивое ритмичное постукивание по мольберту. Аня мгновенно улавливает вибрацию и возвращает внимание к работе. Эта предсказуемость и четкий ритм создают для Ани тот самый надежный каркас, внутри которого она может расслабиться и творить.

И здесь на первый план выходит ее сенсорная особенность. После каждого этапа рисования Аня тщательно растирает пастель пальцем. Она никогда не пропускает этот ритуал. Вместо того чтобы запрещать это действие, мы включили его в художественный процесс. Теперь растирание — это инструмент, который помогает ей создавать красивые, мягкие переходы цвета. Ее потребность в тактильных ощущениях стала нашим союзником в достижении учебных целей.

Завершение урока — важный ритуал. Готовая работа торжественно вешается на «выставку». Аня рассказывает о своей картине, а приходящие одноклассницы (их появление всегда ожидаемо — дети приходят на следующий урок) поддерживают ее жестом палец вверх — «класс». Этот момент не просто точка в занятии, а мягкая и дозированная интеграция в

микросоциум, которая проходит в максимально комфортной и безопасной для Ани обстановке.

Через эти ритуалы, через уважение к ее сенсорным потребностям и поддержку проявлений ее авторства уроки рисования становятся для Ани гораздо больше, чем просто обучением техники изображения. Они становятся для нее дорогой к самостоятельности, к расширению границ своего мира и к устойчивому ощущению «я могу, я — художница».

Пример из практики (2). Практическая иллюстрация занятия с использованием преимущественно сенсорных приемов.

Ксения, 6 лет, детский аутизм. Девочка посещает школу второй год. Занятие строится вокруг сенсорного профиля девочки, который является ключом к установлению учебного взаимодействия. Поскольку продуктивность Ксении сильно зависит от настроения и интереса, преподаватель целенаправленно использует ее устойчивую привязанность к работе с красками и водой. Задача педагога не преодолевать эту особенность, а опираться на нее для решения учебных задач: установления контакта, увеличения времени совместной работы, развития коммуникации и отработки технических навыков.

После длительного перерыва, когда диалог с девочкой был практически невозможен, преподаватель сделал основой урока практическую деятельность с красками, водой и сахаром-рафинадом. Этот выбор не случаен: сахар динамично и зрелищно впитывает цвет, что позволяет превратить учебное задание в увлекательный сенсорный эксперимент, соответствующий интересам ребенка.

Учитель выстраивает занятие как последовательность понятных и приятных для Ксении ритуалов. Он начинает с эмоционального совместного открывания баночек с краской, вслух проговаривая и обыгрывая каждое действие: «Эта крышечка такая упрямая, ну-ка, дружнее… Получилось! А эта — вжух! — и открылась. Где же спрятался коричневый?». Затем он мягко направляет ребенка через привычную цепочку действий «вода — краска — палитра — вода», помогая выложить краску в палитру и превратить ее цветные островки.

Важной педагогической стратегией является постоянное комментирование. Преподаватель насыщает урок речью: называет цвета, описывает свои действия и ощущения, задает простые вопросы. Этим он создает речевую среду и мягко стимулирует Ксению к коммуникации — от простого отклика взглядом до выполнения просьб («Подай кисточку») или попытки повторить звук, слово.

Чтобы удержать интерес и расширить учебные задачи, преподаватель варьирует деятельность выбранной сенсорной темы. Например, после окрашивания воды он может быстро нарисовать на листе предметы (лимон, арбуз) и предложить Ксении сделать выбор, соотнеся цвет стаканчика с рисунком. Он также предлагает смешивать краски для получения новых оттенков или наблюдать за таянием цветного сахара, превращая это в игру.

На протяжении всего занятия педагог параллельно решает несколько задач. В рамках комфортной для ребенка сенсорной игры он отрабатывает технические навыки (правильно держать кисть, пользоваться палитрой), закрепляет учебные ритуалы, поощряет выполнение инструкций и создает ситуации для самостоятельного выбора и оценки. Все это происходит не в форме давления, а как естественная часть увлекательного для Ксении процесса.

Таким образом, действия преподавателя, выстроенные благодаря, а не вопреки сенсорным особенностям ребенка, позволяют достичь значительных педагогических результатов. Через, казалось бы, простую игру с красками развиваются коммуникация, когнитивные навыки и закладывается основа для дальнейшего учебного сотрудничества.

Когнитивные приемы. Назначение: структурирование учебной информации и деятельности для облегчения ее восприятия, запоминания и выполнения аналитических действий, структурирования и применения в различных сферах. Примеры: дробление задания на последовательные шаги, повторяемость и отработка навыков на одном типе заданий, формирование устойчивого алгоритма действий, Использование визуальных опор: схемы-инструкции, пиктограммы

последовательности действий. Проговаривание алгоритма действий педагогом и ребенком. И пр.

Пример из практики (3). Практическая иллюстрация занятия с использованием преимущественно адаптированных когнитивных приемов.

Вероника, 19 лет, нарушения интеллекта. Задача: обучение передаче пространственного расположения предметов. Применяемые приемы: используется прием наложения плоских объектов друг на друга, визуализация через экран телефона (перевод трехмерного пространства в двухмерное). Задание разбито на микрошаги.

Вероника имеет интеллектуальные нарушения средней степени тяжести, которые являются основным диагнозом, а также сопутствующие сенсорные и неврологические особенности. Она занимается в школе на протяжении шести лет. За этот период удалось достичь значительных результатов не только в области социализации, но и в формировании учебных навыков. В настоящее время она способна выдерживать часовое занятие, тогда как в начале обучения ее концентрация ограничивалась пятью минутами.

Основной педагогической задачей на текущем этапе является обучение Вероники передаче пространственного расположения предметов. Эта задача решается с помощью специально разработанной методики, включающей несколько взаимосвязанных компонентов. Ключевым приемом является наложение плоских объектов друг на друга, что позволяет продемонстрировать пространственные отношения в упрощенной форме. Дополнительно используется визуализация через экран мобильного устройства, помогающая перевести трехмерное пространство в двухмерное для лучшего восприятия. При работе с пространственными представлениями используется целенаправленная вербальная маркировка. Педагог сознательно избегает бытовых указаний типа «положи на него», вместо этого используя пространственные понятия «перед», «за», «рядом». Это позволяет постепенно формировать у Вероники правильные пространственные представления. Процесс формирования данного навыка требует значитель-

ного времени — от 10 до 20 занятий в одинаковых условиях для выработки устойчивой привычки.

Каждое задание дробится на последовательные микроэтапы, что обеспечивает постепенное усвоение материала. Такой подход позволяет Веронике осваивать сложные пространственные понятия через систему простых, понятных действий. Все задания строятся по принципу от простого к сложному, с обязательным закреплением каждого элемента.

Работа по увеличению продолжительности учебной деятельности велась систематически на протяжении нескольких лет. Изначально ученица демонстрировала избегающее поведение: появлялась на уроке лишь ненадолго, после чего уходила в туалет или коридор, где занималась съемкой видео для социальных сетей или общением по телефону. Для изменения этой модели поведения была внедрена четкая структура «урок — перемена» с постепенным увеличением времени работы. На начальном этапе учебные отрезки составляли 5 минут, а перемены — до 30 минут, но с обязательным условием находиться на перемене рядом с классом, в специально отведенном месте — на банкетке в коридоре. Далее время урока постепенно увеличивалось, а перемены сокращалось. Пример усердия и коллективной работы одноклассников по одним общепринятым правилам также послужил хорошей мотивацией для Вероники.

Важным аспектом методики стало создание ситуаций успеха. Веронике предлагаются задания с четким алгоритмом действий, обеспечивающие немедленный визуальный результат. Например, методичное штрихование «шубки» коту или создание учебных пособий для младших групп. Такой подход сочетает в себе несколько факторов: понятный алгоритм, мгновенный результат и социальную значимость выполняемой работы.

Учебный процесс строится на регулярном повторении элементарных операций. Каждое занятие включает отработку базовых элементов: работа с формой, цветом, последовательностью действий. Такой подход способствует развитию не только художественных навыков, но и когнитивных про-

цессов — внимания, аналитического мышления, способности доводить начатое до конца.

Особое значение имеет создание поддерживающей образовательной среды. Вероника получает постоянную обратную связь, при этом акцент делается на положительном подкреплении. Педагог отмечает даже минимальные достижения, что способствует формированию устойчивой учебной мотивации. Ученица постепенно начала проявлять интерес к результатам своей работы, регулярно уточняя, становится ли она лучше. Этот вопрос ученицы есть важный маркер зарождающейся рефлексии и потребности в совершенствовании. И здесь важно учесть баланс: похвалить за «улучшения», акцентировав внимание не только на учебных успехах, но и улучшении поведения на уроке, качества общения с одноклассниками и пр. Важно учесть зону ближайшего развития, о чем в своих трудах не раз отмечает Л. С. Выготский, — развитие определяется не актуальным, а потенциальным уровнем, достижимым «в сотрудничестве со взрослыми или более умными сотоварищами», он же подчеркивал, что «то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он сможет выполнять самостоятельно» [2], дать Веронике отчетливую перспективу для развития и самосовершенствования в рисовании и общении, отмечая сегодняшние «улучшения», одновременно проектируя и делая осязаемой перспективу для дальнейшего самосовершенствования как в области рисования, так и в сфере социального взаимодействия, мягко выводя ее за пределы текущих возможностей.

Опыт работы с Вероникой демонстрирует эффективность системного подхода, основанного на последовательном решении учебных задач. Методика включает несколько взаимосвязанных компонентов: дозированную подачу материала, создание ситуаций успеха, использование специальных приемов для формирования пространственных представлений. Важным элементом является терпеливое повторение и точная фиксация малозаметного прогресса, что требует от педагога высокой профессиональной компетентности и личностной зрелости.

Данный подход показывает, что даже при значительных когнитивных нарушениях возможно достижение устойчивого образовательного прогресса. Ключевым условием является адаптация методики к индивидуальным особенностям ученицы и готовность педагога работать в долгосрочной перспективе, отмечая и поддерживая самые незначительные достижения.

Мотивационные приемы. Назначение: формирование и поддержание устойчивого интереса к деятельности, создание позитивного эмоционального фона, укрепление уверенности в себе. Примеры: создание ситуации успеха: подбор заданий, гарантирующих положительный результат. Игровая подача и сюжетное ведение занятия. Наделение социально значимой ролью: «помощник педагога», «эксперт», «блогер». Демонстрация продукта: обязательное участие в выставках, создание альбомов работ, портфолио.

Пример из практики (4). Практическая иллюстрация занятия с использованием преимущественно адаптированных мотивационных приемов.

Дарья, 13 лет, ДЦП, НИ. Работа с Дарьей строится на принципе превращения личностных особенностей в образовательный ресурс. Основной трудностью на уроках для девочки была чрезмерная разговорчивость и связанная с этим невозможность сконцентрироваться на задании дольше двух минут. Преподаватель подошла к этой особенности не как к нарушению дисциплины, а как к следствию органических поражений, понимая ее как выраженную коммуникативную потребность и особенность когнитивного развития, связанную с трудностью саморегуляции.

В рамках занятия был применен педагогический прием, основанный на интересах самой Дарьи. Зная, что девочка записалась в медиакружок, преподаватель предложила ей попробовать себя в роли блогера, записывающего мастер-класс по рисованию рябины и ранеток для других ребят. Смена деятельности с «ученицы» на «эксперта» потребовала от Дарьи кардинально иного подхода.

В новой роли ее привычная разговорчивость стала рабочим инструментом. Для создания целостного видеопродукта Дарье

необходимо было структурировать свою речь, четко и последовательно комментировать каждый этап работы и удерживать внимание на практических действиях, чтобы довести задание до логического завершения. Преподаватель наблюдала, как девочка, стремясь качественно выполнить новую социальную роль, пересказала ключевые моменты объяснения и без привычных отвлечений выполнила всю практическую часть.

Завершающим этапом работы стала публикация готового видео с заставкой в общем чате группы. Этот шаг имел важное психолого-педагогическое значение. Он дал Дарье ощущение социальной значимости и подтвердил, что ее голос и ее деятельность могут быть полезны для других. Полученный положительный опыт закрепил успех методики, и было принято решение продолжить практику записи подобных мастер-классов, используя личностную особенность ученицы как устойчивый мотивационный ресурс для освоения учебного материала.

Заключение

Результатом деятельности, основанной на предложенной трехступенчатой модели развития художественных навыков, использования адаптированных приемов на всех ступенях и социализации за счет создания востребованного обществом продукта, является перевод личности с интеллектуальными нарушениями из позиции объекта социальной помощи в позицию субъекта собственной жизни через механизмы последовательного воздействия.

Представленный комплекс адаптированных педагогических приемов является эффективным инструментом для решения задач художественного образования детей с нарушениями интеллекта в условиях ДШИ, становится важнейшим инструментом, помогающим ребенку пережить опыт успеха. Даже небольшие достижения закрепляют в сознании уверенность: «я могу», «у меня получилось».

Выводы:

1. Применение системы сенсорных, когнитивных и мотивационных приемов позволяет целенаправленно

формировать художественные навыки, выходя за рамки досуговой деятельности, приводя к созданию художественного продукта.

2. Последовательная реализация модели «принять — научить — вернуть» обеспечивает не только образовательный, но и значительный коррекционно-развивающий и социальный эффект.
3. Ключевым условием успеха является гибкость педагога, его готовность к творческому поиску и точной «настройке» методик под конкретного ребенка.
4. Создание ситуаций, где художественный продукт ребенка становится значимым для других, является мощным мотиватором и завершающим звеном в цепи успешного обучения.

Данные методические рекомендации предлагают педагогам практический инструментарий для внедрения в свою профессиональную деятельность, способствующий реализации права каждого ребенка на качественное дополнительное художественное образование.

Список использованной литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. — Москва : Теревинф, 2009. — 272 с.

2. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. / Л. С. Выготский; под ред. А. В. Запорожца. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.

3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. — Москва : Университет, 1999. — 332 с.

4. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. 031700 «Олигофренопедагогика», 032000 «Специальная дошкольная педагогика и психология» / А. Н. Граборов ; авт.-сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. — Москва : [б. и.], 2005. — 207 с.

5. Дюркгейм, Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. А. Б. Гофмана. — Киев : Харвест, 2019. — 302 с.

6. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — Москва : Педагогика, 1989. — 208 с.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.

8. Селигман, М. Э. П. Беспомощность: на пути к депрессии, развитию и смерти / М. Э. П. Селигман; пер. с англ. А. В. Россохина. — Москва : Смысл, 2017. — 606 с.

Е. В. Сафина

преподаватель МБУ ДО ДШИ № 5, г. Челябинск

Принципы и методы коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ на уроках фортепиано

Введение

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современном обществе занимает значимое место. В настоящее время проблема гармоничного развития детей с ОВЗ становится одним из приоритетных направлений социальной политики государства [1, с. 8]. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из главных задач в области образования РФ.

Музыкально-коррекционному развитию детей с ОВЗ специалисты уделяют большое значение, потому что научные исследования доказывают, что музыкальные занятия благотворно влияет на здоровье детей, а также на эстетическое, духовно-социальное, психическое развитие личности. Современная медицина и педагогика музыку используют как средство коррекции эмоциональных, коммуникативных нарушений, двигательных и речевых расстройств, а также для лечения психосоматических заболеваний у детей и подростков. Улучшается концентрация внимания и его продолжительность [4, с. 13], улучшаются сенсомоторные функции: дети с плохой координацией движений прикладывают больше усилий для того, чтобы научиться работать пальцами, сильное воздействие оказывает музыка на понимание пространственно-временных соотношений [4, с. 15]. Развивается речь: стимуляция элементарных вокализаций, звукоподражаний; развитие умения подпевать, петь самостоятельно; развитие понимания песен, обращенной к ребенку речи [9, с. 209]. Увеличиваются возможности сосредоточения внимания, уточняется слуховое восприятие, что становится основой для развития фонематического слуха и понимания речи [6, с. 263].

Проблемами музыкального развития детей с ОВЗ занимаются педагоги, музыкальные терапевты, нейропсихологи.

Практический опыт преподавателей представлен в работах И. А. Бабич, Е. В. Корольковой, Г. М. Уразгалиевой, В. П. Анохина, А. И. Бороздина, Е. Л. Мартынец и др. Музыкальный терапевт С. Я. Стангрит разработал методику «кантелетерапии». **Цель данной методики** — нахождение путей возможного взаимодействия с ребенком средствами музыкальной и эмоциональной подстройки. Благодаря такому подходу достигается уравновешивание эмоционального фона, решение важных задач для развития конкретного ребенка, для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; О. А. Ворожцова предлагает подход, который, по ее мнению, помогает детям развить фантазию, память и речь, избавиться от страхов, преодолеть застенчивость и агрессию, научиться воспринимать цвет, звук, ритм, согласовывать движения собственного тела.

Нейропсихологи Константинова И. С., Цыганок А. А., Битова А. Л. (ЦЛП «Особое детство») описывают опыт работы на стыке детской нейропсихологии, коррекционной психологии и музыкальной педагогики.

В настоящее время литература, посвященная музыкальным занятиям по фортепиано с детьми с ОВЗ, недостаточно представлена. Поэтому целью данной работы является описание принципов и методов коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ на уроках фортепиано, обобщение опыта и рекомендации для преподавателей.

1. Коррекционные и развивающие аспекты в образовательном процессе детей с ОВЗ на уроках фортепиано

Занятия по фортепиано в ДШИ с особыми детьми — это форма образовательной работы, в ходе которой осуществляется систематическое, целенаправленное коррекционное развитие. В образовательном процессе детей с ОВЗ на первый план выступают коррекционные и развивающие аспекты.

Коррекционные аспекты:

- *социализация:* стимуляция общения — умение сотрудничать и взаимодействовать с людьми, воспитание коммуникативных навыков — слушания и внимания, принятие отказа, ожидание — соблюдение очереди, выполнение инструкций;
- *улучшение пространственно-временных представлений:* путем изучения музыкальной грамоты (звуковысотность и расположение нот на нотном стане), восприятия звучания (темп, длительности, ритм), организации музыкального произведения (форма, интонации, структура) и т. д.;
- *формирование тонкой моторики:* организация двигательной активности пальцев, кисти и всей руки — освоение приемов звукоизвлечения, аппликатурных принципов, игра упражнений, гамм, пьес;
- *формирование сложной координации*: зрительно-моторной — способность координировать движения рук и глаз, «смотрю в ноты — играю на инструменте»; моторно-речевой — взаимосвязь между состоянием двигательных функций и речи, одновременная игра и пение;
- *активизация речи*: коррекция звукового произношения, нормализация темпа речевого и певческого дыхания;

Развивающие аспекты:

- эстетическое и нравственное развитие;
- расширение кругозора и словарного запаса, познавательной активности;
- развитие ассоциативного воображения, образного мышления;
- активизация умственных способностей;
- развитие слухового, зрительного восприятия и внимания;
- формирование музыкальных способностей, творческой активности.

Смысл обучения ребенка с ОВЗ — видеть не ограничения, а возможности для ребенка, чтобы помочь ему быть успешной и сформированной личностью.

2. Принцип оценки предварительных знаний и умений обучающегося

Предварительные знания и умения — это своего рода отправная точка, базовый набор, на который можно опираться в процессе обучения. Если использовать метафору, они служат строительными блоками для обучения [7, с. 8].

Прежде чем формировать новые умения и навыки, необходимо проверить данные ребенка, которые потребуются в работе, выявить сильные и слабые стороны психического развития. На первом уроке следует провести диагностику и оценить «базу», на которую можно опираться при составлении индивидуального маршрута обучения. Анализировать нужно не только результат выполнения задания, но и процесс, особенности ответа, как слушает.

Диагностика обучающегося

Диагностика включает в себя проверку следующих знаний и умений, необходимых в обучении игре на фортепиано.

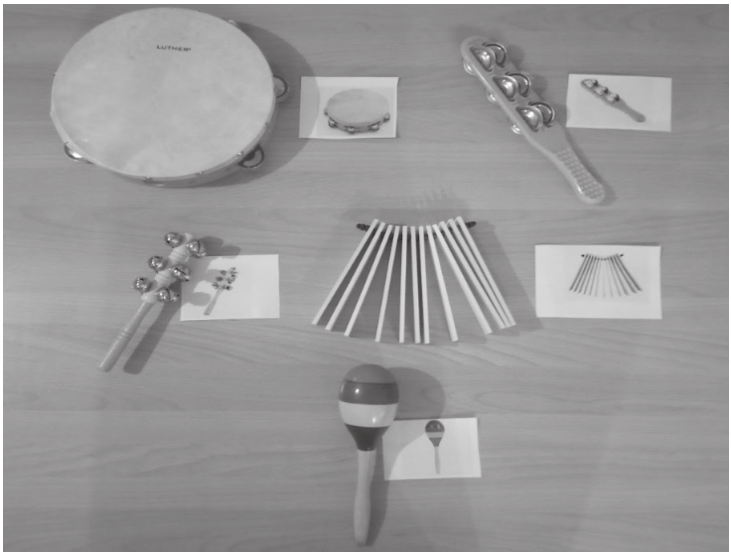
1. Навык имитации.
2. Навык ожидания.
3. Пространственно-временные представления.
4. Координация движений.
5. Чувство ритма.
6. Умение следовать инструкции.

1. Навык имитации. Обучение основывается на умении повторить. Повторение помогает запоминанию и усвоению информации. Для проверки навыка может подойти игра «Сделай, как я». Сначала задание делает педагог, потом просит повторить ребенка.

Варианты проверки навыка имитации:

- простучать по барабану или бубну простой ритм;
- повторить несложную последовательность на диатонических колокольчиках;
- разложить на клавиатуре игрушки или карточки с изображением животных: белку, мышку в верхней части; слона, медведя в нижней; зайца, лису посередине;

- положить на столе картинку простейшего музыкального инструмента, а напротив сам инструмент (бубен, дудочку, свисток, ложки, маракасы, треугольник, румбу, трещотку и т. д.).



2. Навык ожидания. В процессе диагностики педагог наблюдает и оценивает, как ребенок умеет ждать, объем внимания. Без навыка ожидания невозможно сформировать коммуникативное общение и процесс обучения. Поэтому если у ребенка не сформирован этот навык, в работе будут применены: таймер (песочные часы), подкрепление и визуальные опоры (расписания, карточки: «жди», «сначала — потом»).

3. Пространственно-временные представления необходимы для освоения нотной грамоты. Поэтому педагог заранее должен оценить, как ребенок понимает расположение предметов в пространстве: вверх — вниз, выше — ниже, рядом — далеко, низко — высоко, сверху — снизу, право — лево, сзади — спереди. Можно это сделать с помощью игры «Где находится предмет?», а можно с помощью цветной лестницы из лего.

Задания для проверки пространственных представлений при помощи лестницы:

- покажи самый нижний кубик, самый высокий, посчитай по лесенке кубики, которые находятся между самым высоким и самым нижним;
- покажи направление сверху вниз, снизу вверх (указкой показать направление);
- красный кубик выше или ниже зеленого?
- фиолетовый кубик далеко или близко к желтому?

Проверка временных представлений:

- педагог играет быстрый фрагмент пьесы и медленный;
- длинный аккорд на педали и короткий на стаккато.

Если пространственно-временная ориентировка не развита, необходимо развивать этот навык при помощи специально подобранных упражнений на каждом уроке.

4. Координация движений. Проверка мышечно-двигательной активности.

Задания для проверки координации:

- синхронизация движений — показать одновременно, точно и своевременно одинаковое движение руками;
- показать одновременно два отличающихся друг от друга движения. Правой — прямую линию (ползущая змея), левой — движение вверх-вниз (прыгающая лягушка);
- игра «Ладушки» — ровно хлопать под музыку польки или марша в ладоши преподавателя;
- выполнить мелкие пальцевые движения — взять мелкие детали со стола двумя пальцами, повторить несложную пальчиковую гимнастику.

5. Чувство ритма — это чувство времени. Ритм помогает организовать внимание и активность, побуждает к деятельности.

Задания для проверки чувства ритма:

- маршировка под музыку;
- простучать ровно ладонями о колени, стол или в бубен;
- прохлопать несложный ритмический рисунок;
- повторить за педагогом предложения из стихов в ритме.

6. Умение следовать инструкции. Важно в процессе выполнения всех заданий на диагностику установить, понимает ли ребенок инструкции, выполняет задания с интересом или безынициативно. Если ребенок затрудняется выполнить инструкцию, ее нужно сочетать с наглядным показом педагога. Также необходимо оценить, принимает ли помощь взрослого, если она необходима, т. е. готов к сотрудничеству или нет. Если выполняет задания и инструкции без интереса, в дальнейшем процессе обучения понадобятся подкрепления, которое нужно будет продумать заранее.

Пример варианта проверки следования инструкции: «Игра с мячом».

На столе лежат мягкий мяч-сквиш, резиновый ежик, сенсорные зайчики или мешочки и любые другие предметы.

Педагог читает инструкцию, ребенок слушает и выполняет. Заданий должно быть от 5 до 10. Необходимо подобрать задания, которые проверяют навыки и умения, необходимые в обучении.

1. Возьми мячик, который лежит на столе (ориентировка в пространстве, оценка, какая рука у ребенка ведущая).
2. Сожми мяч в одной руке, потом в другой (моторное развитие).
3. Спрячь мяч за спину (пространственные представления).
4. Покатай мяч в ладошках (координация движений).
5. Дай мяч мне и подожди, я его покатаю в ладошках, сожму, подброшу, а потом отдам тебе (навык ожидания).
6. Положи мяч на пол, возьми в руки (пространственные представления).
7. Подними мяч вверх, опусти вниз, возьми в правую руку, в левую, положи на стул, на подоконник (пространственные представления).
8. Подбрось мяч вверх и поймай его 3 раза (проверка координации).
9. Повтори за мной движения с мячом (навык имитации).
10. Положи мяч около игрушек на столе (пространственные представления).

Данная диагностика представлена для разного уровня развития детей с ОВЗ. Педагог должен быть гибким и внимательным, отзывчивым, готовым прийти на помощь в любой момент, в процессе работы оценивать психические и физические возможности ребенка субъективно и давать задания по силам, в соответствии с уровнем возможностей.

Работа с родителями

Работа с родителями учащихся регулируется Федеральным законом № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», успешное взаимодействие с родителями — невероятно важный компонент педагогической работы [7, лекция 6, с. 12].

Перед тем как начать обучение, необходимо получить информацию у родителей об особенностях их ребенка с ОВЗ. Лучше всего для этого составить анкету-опрос. В анкете можно задать вопросы, которые помогут составить индивидуальный маршрут обучения игре на фортепиано и узнать об особенностях ребенка. Пример анкеты для родителей — Приложение 1.

Важные вопросы:

• Что необходимо знать преподавателю о ребенке?

Примеры ответов родителей.

«Нет навыка выбора». То есть вопрос педагога: «Какой рукой ты будешь играть: правой или левой?» — вызовет тревогу.

«Много болтает», помогает карточка «Руки на колени, или слушай».

«Аллергия на запах цветов, особенно сирень».

«Не любит, когда перебивают, начинает нервничать, если не закончена мысль».

«Часто отпрашивается в туалет».

«Ходит на уроки с любимой мягкой игрушкой, она должна быть перед глазами во время урока».

• Что не нравится ребенку? Запахи, тактильные ощущения, отношение к прикосновению, животные, насекомые и т. д.

Примеры ответов:

«Резкие звуки, не может сконцентрироваться из-за шума за окном: трамваи, сирены, крики».

«Не любит активные прикосновения, воспринимает их утрированно».

«Не любит насекомых, особенно мелких, вызывают раздражение».

«Не любит все детское: стихи, картинки, рисунки, песенки, потешки».

• Какие любимые игры, предметы? Игрушки антистресс, мозаика, мыльные пузыри, конструкторы, нейротренажеры, мягкие игрушки, динозавры, раскраски.

Ответ необходим для подкрепления и мотивации в обучении.

• Знает ли цвета радуги?

Иногда для обучения нотной грамоте я использую методику цветных нот, если после диагностики я буду ей пользоваться, мне необходимо понимать, различает ли ребенок цвета.

• Умеет ли читать?

Сможет ли прочитать предложенную инструкцию, либо ее нужно будет заменить на картинки, стих к исполняемой пьесе.

• Умеет, любит раскрашивать мелкие детали?

На уроке использую работу с нотными прописями, если ребенок любит раскрашивать, помимо нот, он будет раскрашивать картинки к пьесам. Если совсем не умеет и не любит пользоваться карандашами, этот вид работы будет исключен из плана урока, на начальном этапе.

• Будет ли возможность с ребенком выполнять домашнее задание? Имеется ли дома фортепиано?

Если «да», домашние задания будут записаны в дневник или переданы личной беседе родителям, после урока.

Диагностика каждого ребенка с ОВЗ необходима для составления индивидуального плана обучения. Все данные, полученные от личного общения с будущим учеником и от родителей, лучше зафиксировать в таблице. С помощью таблицы можно будет наблюдать динамику развития и освоение новых знаний и умений.

3. Основные принципы коррекционно-развивающего обучения

Процесс преподавания урока по фортепиано необходимо реализовать с помощью специальных принципов обучения, потому что дети с ОВЗ нуждаются в особом подходе при освоении знаний, умений и навыков.

Принцип индивидуального подхода

Исходя из данных, которые мы получили на диагностике, необходимо адаптировать программу под ребенка, соблюдая принцип индивидуального подхода. Нужно опираться на уже сформированные навыки и умения, на сильные стороны ученика, учитывать его интересы, возможности, а также темп активности и реагирования. Залог успеха занятий с особыми детьми — выявление имеющихся возможностей ребенка и опора на них при построении работы [3, с. 266].

Для каждого ребенка урок по фортепиано будет иметь свое значение, для кого-то это выступления, конкурсы и фестивали, а для кого-то это развитие речи, координации и мелкой моторики. Ученика с РАС, который имеет высокие интеллектуальные данные, нужно обучать академическим навыкам игре на фортепиано, учитывая его поведенческие особенности. С учеником с интеллектуальной недостаточностью пианистические задачи уйдут на второстепенный план, занятия нужно будет выстраивать так, чтобы они решали коррекционно-развивающие задачи.

Индивидуальный подход к каждому ребенку предполагает, помимо учета его нарушений, особенностей реагирования, способностей, потенциальных возможностей, музыкальных интересов, также и учет его актуального состояния [2, с. 46]. На каждом уроке педагогу необходимо подстраиваться под конкретное состояние сегодняшнего дня, быть гибким и внимательным. Если ребенок не в настроении, то следует начать урок с приятного, интересного и любимого вида деятельности, а может, необходимо просто выслушать ребенка, поддержать. Индивидуальные занятия в меньшей степени требуют

соблюдения одного порядка, они более разнообразны, позволяют гибко менять структуру, материал и способ взаимодействия, подстраиваясь к конкретному ребенку, его состоянию в настоящий момент [5, с. 77].

Принцип структурирования информации

Структура урока по возможности должна быть одинаковая, это поможет преодолеть тревожность у ребенка с ОВЗ. Повторяющиеся элементы занятий создают у детей ощущение безопасности, страх перед неизвестным для многих детей — стена, разделяющая их с окружающим миром [8, с. 213]. Стабильная структура урока, репертуар, рутины, упражнения долгое время должны оставаться без изменений, ученику необходимо иметь возможность прогнозировать ход событий. Их наполнение будет зависеть от скорости усвоения и готовности к новому. Осознав, что на занятии действуют определенные правила, ребенок получает возможность следовать им и получить от этого удовольствие [6, с. 259].

Задания также необходимо выполнять по определенному заранее продуманному алгоритму, в одной и той же последовательности. Установите порядок заданий и будьте последовательны в их выполнении, это помогает ребенку планировать предстоящее событие и чувствовать себя комфортно [10, с. 133].

Пример работы над новым произведением по алгоритму:



1. Прослушивание произведения в исполнении преподавателя.

Задание развивает: музыкальное восприятие, внимание, мышление и воображение, умение понимать содержание музыки.

- Прочитать стих, обсудить с учеником образ героя произведения, характер музыки, штрихи.

2. Работа с ритмом.

Задание развивает: метроритмический навык, организацию движений во времени, речь, слуховое внимание.

- Вспомнить и назвать длительности нот в пьесе.
- Прохлопать ритмический рисунок в ладоши, считать вслух тактовый размер четыре четверти.
- Читать литературный текст в ритме, хлопать ритм в ладоши или на шумовом инструменте.
- Читать ноты вслух, ровный метр показывать ладонями о колени.
- Говорить текст песни и маршировать ровными долями-шагами.

3. Игра пьесы правильной аппликатурой.

Задание развивает: координацию движений, мелкую и крупную моторику, внимание, постановку игрового аппарата.

- Проработать позиционную аппликатуру на специальном тренажере для пальцев.





- Играть фразы правильной аппликатурой на фортепиано (если необходимо, вслух проговаривать нужный номер пальца).

4. Одновременная игра и пение.

Задание развивает: чувство ритма, артикуляцию, речевую активность, координацию движений, мелкую и общую моторику.

- Играть и петь ноты.
- Играть и петь слова песни.

5. Игра в ансамбле с преподавателем.

Задание развивает: музыкальный слух, чувство ритма, концентрацию внимания, эмоциональную отзывчивость, формирует навык ансамблевой игры.

- Педагог в нижнем регистре играет сопровождение по звукам главных трезвучий тональности T-S-D-T. Фактура и ритм подстроены под характер пьесы.

Инструкции для ученика с ОВЗ лучше использовать короткие, конкретные, четкие, доступные для понимания. Например: «говорим ноты», «хлопаем ритм», «играем и поем со словами», «слушай, руки на колени».

Принцип первичности и недавнего

Принцип первичности подразумевает стойкую ассоциацию и имеет большое значение для особенного ребенка. То есть все новые элементы работы должны вызывать у ребенка интерес, положительные эмоции, успешный опыт выполнения. Отрицательная ассоциация при выполнении какого-либо задания может закрепиться с первого раза и служить преградой для дальнейшей работы. Каждый новый опыт нужно стараться сделать успешным и безошибочным — это очень поможет при дальнейшем обучении [7, с. 14].

Принцип недавнего — удержание ранее изученного на постоянной основе. Ключевые навыки и знания каждого ребенка должны находиться в режиме поддержания [7, с. 15].

Принцип насыщенности образовательного процесса

Несмотря на четкую структуру урока, необходимо использовать частую смену видов деятельности для предотвращения переутомления. Ребенку с ОВЗ трудно концентрировать внимание на одном виде работы на уроке, например, долго

сидеть за инструментом. Поэтому необходимо продумать дополнительные полезные задания, которые будут способствовать развитию, а ученик, выполняя их, мог переключить внимание и отдохнуть.

Это может быть пальчиковая гимнастика и упражнения, направленные на расслабление мышц и формирование кисти и круглых пальцев. Упражнения желательно выполнять стоя, для смены положения тела (Приложение 2).




Нейротренажеры, которые развивают координацию, стимулируют работу мозга и мышечную активность. Концентрация на головоломке в течение пяти минут помогает отвлечься от усталости и расслабиться.




Работа с нотными прописями выполняется за столом. Помогает освоить музыкальное письмо, развивает мелкую моторику, помогает укрепить мышцы, тренирует внимание

и усидчивость, развивает мышление и воображение. Ученик может закрасить ноты, расставить длительности, если любит раскрашивать, то раскрасить картинку, а потом сесть за инструмент и исполнить произведение.





Принцип систематичности и последовательности («от простого к сложному»)

При обучении ребенка с ОВЗ необходимо соблюдать четкую последовательность организации урока и системность изложения учебного материала. Задания повторять и закреплять в одинаковой последовательности, не перегружать урок новыми терминами, репертуаром, упражнениями, нельзя вводить новый вид работы, если предыдущий недостаточно хорошо освоен.

Внимательно нужно отнестись к подбору упражнений для постановки игрового аппарата и выбору репертуара для изучения нотной грамоты и технических средств исполнения. Репертуар должен быть систематизирован и выстроен по принципу от простого к сложному.

На начальном этапе обучения с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ нотную запись рекомендуется упрощать. На странице использовать одно произведение, напечатанное крупным шрифтом, ритмическую схему, слова песни, красочные иллюстрации. Выбирать простые и понят-

ные образные песенки русского фольклора и детские с элементарной мелодией и поступенным движением без скачков, сначала в пределах секунды, потом терции, кварты.



Постепенно нотная запись будет приобретать классическую форму: тактовый размер, двойной нотный стан, нотные штили, длительности нот, аппликатуру, паузы. Главное, чтобы в двустрочных произведениях мелодия не переходила из руки в руку, с одного нотного стана на другой посередине фразы. Это будет способствовать формированию целостного восприятия литературного текста и законченной музыкальной мысли. Для того чтобы фразы были правильно построены, произведения можно набирать в нотном редакторе.



Ритмические соотношения усложнять постепенно. Начинать с сочетания одинаковых длительностей, использовать простые ритмоформулы.

Исполнение двумя руками одновременно лучше осваивать в игре по интервалам в пределах октавы.



Самое трудное на начальном этапе — развивать у обучающегося умение играть одновременно по горизонтали и вертикали (гомофония). Для этого подбираются произведения с мелодией в пятипальцевой аппликатурной позиции и выдержанными звуками, интервалами, в аккомпанементе.



Репертуар должен быть интересный и разнообразный. Для проработки каждого приема игры необходимо использовать большое количество нотных примеров. На уроке повторять и изучать несколько произведений для решения разных развивающих задач, чтобы ребенку было интересно. Если что-то не получается, нужно оставить проработку на следующий урок, монотонная однообразная работа над одним и тем же вызовет переутомление.

В процессе обучения ребенок с ОВЗ развивается как личность, открывает в себе творческие способности. При получении знаний он нуждается в особых подходах преподавания, необходимо тщательно продумать реализацию учебного про-

цесса. Детям с ОВЗ требуется индивидуальный подход, подбор специальных упражнений, продуманный учебно-методический материал и больше времени для освоения умений и навыков. Новые элементы работы должны нравиться ребенку, вызывать интерес и вводиться только тогда, когда освоен и закреплен предыдущий этап работы. Частая смена видов деятельности помогает сделать урок динамичным, повысить внимание и предотвратить наступление переутомления. Структура урока должна быть четкая, стабильная, задания и инструкции короткие и доступные для понимания, педагог гибкий, внимательный, готовый подстроиться под ребенка с особыми образовательными потребностями.

4. Методы коррекционно-развивающего обучения

Метод наглядного обучения

Дети с ОВЗ лучше воспринимают зрительную информацию, а не вербальную. Поэтому в обучении следует опираться на визуальные поддержки, которые помогают выполнять успешно задания и переходить с одного вида деятельности к другому. Преимущества использования визуальных опор при обучении: являются долговременными (слово или устная инструкция звучат быстро и «исчезают», в то время как визуальная опора постоянно присутствует в поле зрения ребенка, и ему проще понять или запомнить, что именно требуется сделать); отображают временную последовательность и правильный порядок выполнения тех или иных шагов [7, лекция 13, с. 7].

Чтобы спокойно и уверенно переходить от одного вида деятельности к другому, можно использовать план урока. При помощи визуального плана ребенок будет четко видеть, какие задания ему нужно выполнить, сколько осталось сделать, прежде чем закончится урок. На начальном этапе, если ребенок не умеет читать, лучше использовать картинки. На уроке могут использоваться и более детальные правила, алгоритмы. Например: правила посадки за инструментом, работа над метроритмом, разбор нового произведения (прил. 3).

Для того чтобы ученик мог понимать временные границы урока, можно перед глазами поставить песочные часы. Используйте таймер, чтобы помочь ребенку справиться с заданиями и понять начало и конец деятельности [10, с. 137]. Песочные часы помогают ребенку визуально оценить время и распределить свои силы на все время урока.



Метод подкрепления

Подкрепление — это мотивация для ученика сделать задание лучше и качественнее. Для детей с ОВЗ это важный метод обучения, потому что им необходимо налаживать позитивное отношение к себе, веру в свои силы и возможности. Подкреплением может служить словесная похвала: «Ты такой молодец, так замечательно ровно прохлопал ритм, все дослушал!» Хвалить обязательно нужно искренне, потому что особенные дети очень проницательны, тоньше и глубже чувствуют отношение к себе. Это могут быть жесты «дай пять», «большой палец вверх», поглаживания по спине или по плечу. Визуальное подкрепление — пятерки, окруженные плюсами, стикеры и наклейки в блокнот или дневник, причем будет лучше, если за свои старания ребенок сам выберет себе понравившуюся наклейку. А можно подкрепление подобрать к каждому индивидуально. После выполнения определенного не очень любимого задания у ребенка есть 2–5 минут выполнить любимое действие.

Примеры.

Василиса любит ходить в библиотеку в сопровождении педагога, сделать ксерокопии новой пьесы и сложить ее в файл папки, обязательно самостоятельно — это служит для нее подкреплением, которое она получает после проработки этой пьесы по алгоритму.

Миша любит раскрашивать цветными карандашами, приносит их на урок с собой, сначала он выполняет задание за инструментом, а потом у него есть возможность раскрасить картинки и ноты в музыкальных прописях.

Дима любит пересказывать сказки по ролям, читать стихи наизусть, сначала он играет гамму и все упражнения, к которым он не проявляет интерес, потом ему отводится несколько минут для ораторского мастерства.

Метод безошибочного обучения

Метод безошибочного обучения включает в себя применение подсказок для формирования новых навыков у учеников с ОВЗ. Метод помогает снизить стресс и создать комфортную ситуацию на уроке. При помощи подсказок ученик выполняет задание правильно с самого начала.

Эффективные виды подсказок для детей с ОВЗ:

- физическая: полная или частичная,
- невербальная,
- визуальная,
- подсказка-модель.

Полная физическая подсказка — физическое сопровождение ребенка, чтобы помочь выполнить правильное действие.

Например, «рука в руке» — педагог своими руками формирует правильную постановку руки ученику и ставит нужный палец на клавишу.



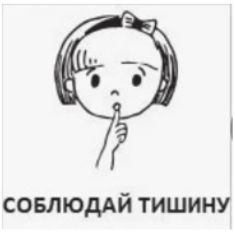

Когда ученик начинает проявлять самостоятельность, нужно снизить уровень помощи и перейти к частичной подсказке.

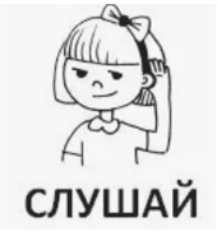
Частичная физическая подсказка — небольшое прикосновение, направление на правильное выполнение, например, отодвинуть локоть в сторону или коснуться пальца, который должен играть.

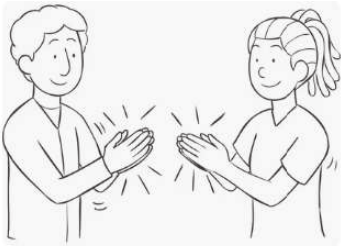
Невербальная подсказка подается с помощью жеста. Это может быть одобрительный кивок или палец, поднесенный к губам для соблюдения тишины. Жестовая подсказка применяется для освоения клавиатуры и нотной записи. Карандашом или указкой в нотах мы показываем текст, чтобы ребенку было легче следить за тем, что играть дальше, на клавиатуре правильную клавишу, если он еще не запомнил расположение.



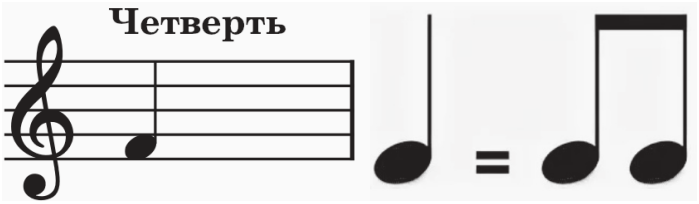

Визуальная подсказка — это изображение, схемы, карточки, которые помогают ученику вспомнить, как правильно выполнить задание, как правильно себя вести на уроке или правильный ответ. Дети больше склонны к сотрудничеству, когда у них подготовлены визуальные подсказки [9, с. 188].







Если ученик забывает длительности нот, под рукой всегда должна быть визуальная подсказка.



Вместо того чтобы много раз повторять о правилах посадки за инструментом, можно просто поставить алгоритм с картинкой перед глазами ребенка, и когда он садится неправильно, сутулится или скрещивает ноги под стулом, указывать на алгоритм жестом.

Правила посадки за инструментом:



1. Сидим ровно, на середине стула.
2. Спина прямая.
3. Плечи свободные и опущены вниз.
4. Ноги, упираются в пол.
5. Правильное расстояние между клавиатурой и корпусом
6. Локти в стороны.

Подсказка-модель (моделирование) — это наглядная демонстрация педагогом конкретного действия, которое требуется выполнить ученику. Даем инструкцию: «Хлопаем ритм в ладоши», «Делаем пальцами колечки» и одновременно с ребенком показываем модель действия.



Визуальные опоры, мотивационное подкрепление и применение подсказок на уроке дают ощущение успешности и становятся эффективными средствами формирования новых навыков.

Заключение

Ребенку с ОВЗ важно иметь возможность получить дополнительное художественное образование, развивать свои творческие способности, самореализовываться, укреплять самооценку, быть успешным в обществе. Особенному ученику требуются особенные подходы и методы обучения, они должны подбираться в индивидуальном порядке. Педагогу, обучающему ребенка со специальными образовательными потребностями в классе фортепиано, необходимо понимать, что урок имеет коррекционно-развивающее направление и благотворно влияет на здоровье ребенка с ОВЗ. Больше внимания следует уделять коммуникативным и социальным навыкам, знать психофизические особенности, быть терпеливым, внимательным, добрым, позитивным, опираться на сильные стороны ученика, применяя в своей работе специальные принципы и методы. На уроке необходимо структурировать весь методический материал, использовать четкие, понятные задания, инструкции, соблюдать последовательность в выборе репертуара, применять безошибочный метод обучения, больше визуальных опор и подкрепляющих материалов.

Список используемой литературы

1. Анохина, В. П. Особенности обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) / В. П. Анохина // Актуальные проблемы теории и практики образования : материалы Всерос. метод. конф. — 2020. — URL: https://clck.ru/3GbyAB (дата обращения 20.04.2026).

2. Бабич, И. А. Уроки музыки в начальной школе для детей с расстройствами аутистического спектра: из практического опыта учителя музыки / И. А. Бабич // Аутизм и нарушение развития. — 2010. — № 2 (29). — С. 42–56.

3. Белостоцкая, А. В. Развитие ручной деятельности: организация занятий, подбор материала, построение взаимодействия с особым ребенком / А. В. Белостоцкая // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 10 : науч.-практ. сб. — Москва: Теревинф, 2019. — С. 266–283.

4. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. — Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 90 с.

5. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога / И. С. Константинова. — 2-е изд. — Москва : Теревинф, 2015.

6. Константинова, И. С. Музыкальные занятия с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития / И. С. Константинова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 10: науч.-практ.сб. — Москва: Теревинф, 2019. — С. 232–265.

7. Поведенческая педагогика: обучающий курс для учителей, педагогов-психологов, логопедов, специальных педагогов (дефектологов), тьюторов, методистов, а также родителей детей с РАС : сайт. — URL: https://pedagog-course.autism.help/ (дата обращения 20.04.2026).

8. Хатуцкая, С. А. Музыкальное занятие при нарушении общения у детей / С. А. Хатуцкая // Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации / сост. И. С. Константинова, М. С. Дименштейн. — Москва : Теревинф, 2020. — С. 208–223.

9. Цыганок, А. А. Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития / А. А. Цыганок, А. Л. Битова, И. С. Константинова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6–7 / сост. М. С. Шапиро. — Москва : Теревинф, 2016. — С. 206–221.

10. Як, Э. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции / Э. Як, П. Аквилла, Ш. Саттон // Терапия для детей с аутизмом и другими первазивными расстройствами развития / [пер. с англ. В. Г. Мартиросян, Н. А. Шафинская, М. В. Носик, под. ред. О. А. Шлёнской]. — Белая церковь : Белоцерковская книжная фабрика, 2016. — 240 с

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета обучающегося

Уважаемые родители, просим ответить на вопросы о вашем ребенке.

ФИО ребенка _____

Дата рождения _____

1. Ваши ожидания для ребенка от обучения в ДШИ:

_____

2. Что нравится вашему ребенку, каковы его интересы?

Любимая деятельность

- слушать чтение вслух
- собирать лего, конструкторы, пазлы, мелкие детали
- лепить, рисовать
- плавать в бассейне, раскачиваться на качелях, обниматься
- клеить наклейки
- полежать в спокойной обстановке
- _____

Любимые игры, предметы

- мячики, динозавры, скрепыши, машинки, мыльные пузыри, кубики, пирамидки, мозаика _____
- игрушки антистресс, нейротренажеры (какие?) _____
- мягкая игрушка _____
- _____

Любимый герой из м/ф, к/ф _____

3. Что не нравится вашему ребенку _____

- тактильные ощущения (отношение к прикосновениям)
- определенные звуки, запахи, цвета, вещи _____
- насекомые, животные, игрушки _____
- _____

4. Заполните, пожалуйста, таблицу о знаниях и умениях вашего ребенка

Знания и умения	Да	Нет	Не очень хорошо	Любит	Свой вариант ответа
Умеет: 1. Понимать и различать цвета (7 цветов радуги). 2. Раскрашивать картинки. 3. Закрашивать мелкие детали. 4. Повторить жест или движение за взрослым. 5. Понимать инструкцию (сначала, потом, ждать). 6. Читать.					
Знает 1. Размер предметов: большой, средний, маленький. 2. Расположение предметов в пространстве: • выше, ниже; • вверху, внизу.					

5. Будет ли у вас возможность выполнять с ребенком домашние задания? _____

6. Что еще важно знать преподавателям о ребенке при обучении в ДШИ?_____

_____

ФИО, телефоны родителей или представителей ученика, которые будут приводить ребенка в ДШИ: _____

Электронная почта: _____

Есть ли дома фортепиано? _____

Упражнения для круглых пальцев

Упражнение 1 «Вежливые пальчики»	***Упражнение 2 «Пальчики-мальчики»***	***Упражнение 3 «Очки»***
Исходное положение: кончик большого пальца упруго касается указательного, образуя кольцо, остальные пальцы в полусогнутом положении.	Исходное положение: пальцы сжаты в кулачки, большой палец поднят вверх.	Исходное положение: соединить первый палец с указательным в кольцо, остальные подняты верх.
Здравствуй, пальчик мой второй *(большой палец «здоровается» с указательным)*, Здравствуй, третий брат большой *(большой — средний)*, И четвертый пальчик, здравствуй *(большой палец — безымянный)*, Здравствуй, пятый младший брат *(большой палец — мизинец)*, Всем я очень-очень рад *(первый палец делает кланяющиеся движения, 2, 3, 4, 5 сжаты в кулачок).* Н. С. Лемешкина	Пальчик-мальчик, где ты был? *(Большие пальцы поднимаются и опускаются верх-вниз в ритме стихотворного текста.)* С этим братцем — в лес ходил *(кулак разжимается, указательный палец в ритм стиха соединяется с большим, образуя кольцо).* С этим братцем — щи варил *(большой — средний).* С этим братцем — кашу ел *(большой — безымянный).* С этим братцем — песни пел *(большой — мизинец).*	Очки помогают книгу читать *(поднести кольцо к глазам, показать «очки» около глаз)*, Красиво писать *(соединить первый палец со средним, показать очки)*, Вкусно готовить *(соединить первый палец с безымянным, показать очки)* И классно играть *(соединить первый палец с мизинцем, остальные пальцы верх, показать очки).*
Упражнение 4 «Веселая мышка»	***Упражнение 5 «Рыбки»***	***пражнение 6 «Гусь, петушок и курочка»***
Исходное положение: пальцы сжаты в кулачки первый поднят вверх.	Исходное положение: ладони вместе, пальцы рук параллельно и плотно прилегают друг к другу.	
Веселая мышка *(большой палец кивает)* Перчатку нашла *(вытянуть все пальцы, пошевелить пальцами)*, Гнездо в ней устроив *(сложить ладони ковшом)*, Мышат позвала *(поманить, сгибая и разгибая пальцы).* И корочку хлеба дала пожевать *(кончик большого пальца — «мышка», поочередно упруго касается*	Рыбки плавают, ныряют в теплой чистенькой воде *(руки двигаются волной от плеча)*, То сожмутся *(пальцы сжимаются в кулачки)*, Разожмутся *(пальцы обеих рук сильно растопырить в стороны)*, То зароются в песке *(совершать движения руками, поглаживание песка)*,	Гусь стоит и все гогочет, ущипнуть тебя он хочет — га-га-га-га (*пальцы параллельно большому изображают гусиный клюв, который открывается и закрывается).* Петушок стоит весь яркий, гребешок он чистит лапкой. (*Подушечки указательного и большого пальцев соединяются, образуя кольцо и делают постуки-*

указательного, среднего, безымянного и мизинчика, образуя кольцо). Погладила всех — *(большой палец по очереди поглаживает все остальные пальцы)* И отправила спать *(сложить ладони вместе и положить их под щеку).* Слова Е. С. Железновой	И по счету раз-два-три, выпускают пузыри: буль, буль, буль, буль *(на каждое слово «буль» кончик большого пальца поочередно касаемся указательного, среднего, безымянного и мизинчика, образуя кольцо).*	*вания, остальные пальцы растопырены в стороны и подняты вверх.)* Курочка стоит на лапках, клювиком щипает травку. *(Указательный палец опирается на большой, образуя кольцо, пальцы показывают пощипывающие движения, остальные пальцы в полусогнутом положении.)* В. В. Цвынтарный

Упражнения для развития мелкой моторики рук

Упражнение 1 «Кулачок»	***Упражнение 2 «Сонные пальчики»***	***Упражнение 3 «Колобок»***
Исходное положение: ладонь раскрыта.	Способ выполнения: по очереди загибать пальцы, преподаватель массирует ребенку каждый пальчик, либо надевает и снимает пружинку Су Джок по очереди на каждый палец. Сначала на правой, потом на левой руке, начинать можно то с большого, то с мизинца.	Исходное положение: пальцы собраны в кулачки. Способ выполнения: раскручиваем запястье сначала правой рукой, потом левой, раскручиваем запястья одновременно.
Этот пальчик маленький *(загибаем мизинчик).* Этот пальчик слабенький *(загибаем безымянный пальчик).* Этот пальчик длинненький *(загибаем средний пальчик).* Этот пальчик сильненький *(загибам указательный пальчик).* Этот пальчик толстячок *(загибаем большой пальчик),* Ну а вместе — кулачок *(показываем кулачок).*	Этот пальчик хочет спать, Этот пальчик — прыг в кровать! Этот пальчик прикорнул. Этот пальчик уж заснул. Тише, пальчик, не шуми братиков не разбуди! Встали пальчики, ура! Им играть уже пора. *(Все пальцы потянулись верх и в сторону.)* В. В. Цвынтарный	Покатился колобок между елок и берез. Мимо бабочек, стрекоз и цветочков разных: желтых, синих, красных. Покатился колобок, круглый, да румяный, Выкатился он прямо на поляну.

Упражнение 4 «Торт»	***Упражнение 5 «Красные цветы»***	***Упражнение 6 «Капуста»***
Исходное положение: пальцы собраны в кулачки. Тесто ручками помнем *(сжимаем-разжимаем пальчики, как будто месим тесто),* Сладкий тортик испечем *(правая рука сверху ложится на левую, перевернуть ладони, левая рука ложится на правую),* Серединку смажем джемом *(указательный палец правой руки водит круговыми движениями по раскрытой ладони левой руки),* А верхушку сладким кремом *(указательный палец левой руки водит по ладони правой руки),* И кокосовою крошкой присыпаем торт немножко *(показываем посыпающие движения пальцами),* А потом заварим чай *(сложить ладони ковшом),* В гости друга приглашай *(поманить пальчиками).*	Исходное положение — пальцы собраны в кулачок. Наши красные цветки распускают лепестки *(пальцы медленно раскрываются в стороны).* Ветерок чуть дышит-дышит, лепесточки он колышет *(пальчики покачиваются).* Наши красные цветки закрывают лепестки *(пальцы медленно собираются в кулак, принимая исходное положение).* Головой качают, тихо засыпают *(кисти медленно опускаются вниз, «цветы» медленно опускают головки вниз).*	Исходное положение: пальцы собраны в кулак, указательные подняты вверх. Мы капусту режем, режем *(в такт словам проводим одним указательным пальцем по-другому),* Мы морковку трем, трем *(в такт словам трем одну ладошку о другую),* Мы капусту солим, солим *(имитируем движение, которое мы делаем, когда солим пищу),* Мы капусту мнем, мнем *(сжимаем и разжимаем пальцы).*

Гимнастика для снятия мышечного напряжения и развития крупной моторики

Упражнение 1 «Окраска стены» Исходное положение: перед стеной на расстоянии вытянутой руки. Вести медленно руки вниз раскрытой ладонью. Перевернуть ладонь тыльной стороной и медленно вести вверх.	***Упражнение 2 «Кошачья лапка»*** Исходное положение: перед стеной на расстоянии чуть больше вытянутой руки. Хорошо упереться в стену раскрытой ладонью. По очереди переступать с руки на руку, чувствуя вес тела *(кошечка мягко идет).* Далее ладони приподнять и встать на пальцы, сделать их круглыми, стараться фаланги не прогибать *(кошечка выпустила коготки).*	***Упражнение 3 «Листья деревьев»*** Исходное положение: стоя. Вытянуть руки над головой кисти потянуть вверх *(так выглядят свежие, молодые листочки весной, тянутся к солнцу).* Кисти по очереди падают *(так выглядят листочки, когда им жарко летом).* Затем руки сгибаются в локтях *(листочки в сильный дождь опущены к земле),* Руки падают вдоль туловища *(листочки опадают осенью на землю).*
Упражнение 4 «Качели» Исходное положение: стоя. Поднять руки над головой, потянуться. Делая полукруг руками медленно опустить их вниз. Наклониться вперед корпусом тела и раскачивать свободные руки. Педагог проверяет свободу рук, раскачивая их, как «качели».	***Упражнение 5 «Испуганный зайчик»*** Исходное положение: стоя, руки вдоль туловища. Плечи поднять вверх к ушам *(зайчик увидел лису, испугался, затаился и ждет, пока лиса уйдет).* Опустить плечи вниз, дать им свободу, расслабиться *(лиса ушла, опасность миновала).* К. А. Рубцова	***Упражнение 6 «Мельница»*** *(сложный уровень)* Исходное положение: стоя. Вращение свободными руками вперед. Вращение свободными руками назад. Одна рука вращается вперед, другая назад. Расслабить руки и дать им свободно отдохнуть вдоль тела или с наклоном вниз.

Упражнения для выучивания пальцевой аппликатуры

Упражнение 1 «Пять маленьких рыбок»	***Упражнение 2 «Червячки»***	***Упражнение 3 «Прогулка»***
Исходное положение: ладони прижаты друг к другу.	Исходное положение: ладони крепко прижаты друг к другу.	Исходное положение: ладони крепко прижаты друг к другу.
Пять маленьких рыбок плескались в реке *(волнообразные движения в воздухе)*, Лежало большое бревно на песке *(вытянуть прямые руки вперед)*, Первая рыбка сказала: «Нырять здесь легко!» *(Первые пальчики ударяют друг о друга, ладони сомкнуты.)* Вторая сказала: «Нет, здесь глубоко!» *(Вторые пальцы ударяют.)* А третья сказала: «Мне хочется спать» *(третьи)*, Четвертая стала чуть-чуть замерзать *(четвертые)*, А пятая крикнула: *(пятые)*, «Здесь крокодил, *(пальцы соединить в замок, раскрывать и закрывать)*, Плывите скорее, чтоб не проглотил» *(быстрые волнообразные движения сомкнутыми ладонями).*	Один, два, три, четыре, пять *(по очереди пальцы отодвигаются в стороны и опять смыкаются)*, Червячки пошли гулять *(ладошки разомкнуть, пошевелить пальчиками).* Вдруг ворона подлетает *(машем кистями)*, Головой она кивает *(большой палец вытянут и прижат параллельно к остальным, кисти поднимаются вверх и опускаются вниз)*, Каркает «Вот и обед кар-кар-кар-кар!» *(Пальцы широко растопыриваем и собираем в кулачок 4 раза.)* Смотрит: червячков уж нет *(прячем ручки за спину).* Слова Е. С. Железновой	Один, два, три, четыре, пять *(по очереди, начиная с большого, пальцы отодвигаются в стороны и опять смыкаются)*, Мы во двор пошли гулять (*одновременно концы пальцев отодвигаются и смыкаются)*, Там снеговика слепили *(«лепим» руками комочки)*, Птичек крошками кормили *(всеми пальцами показываем)*, С горки мы потом катались *(проводим скользящим движением ладонью левой руки по правой, потом наоборот)*, А еще в снегу валялись *(размахиваем кистями).* Один, два, три, четыре, пять *(по очереди, начиная с большого пальцы отодвигаются в стороны и опять смыкаются)*, Мы домой пошли поспать *(сложить ладони вместе и положить их под щеку).*

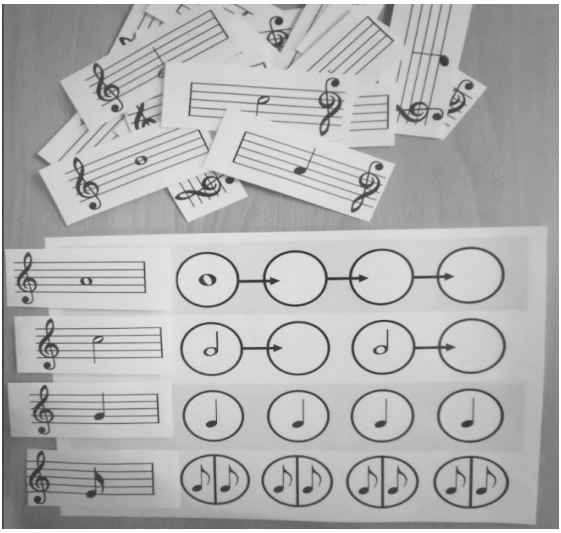
План урока

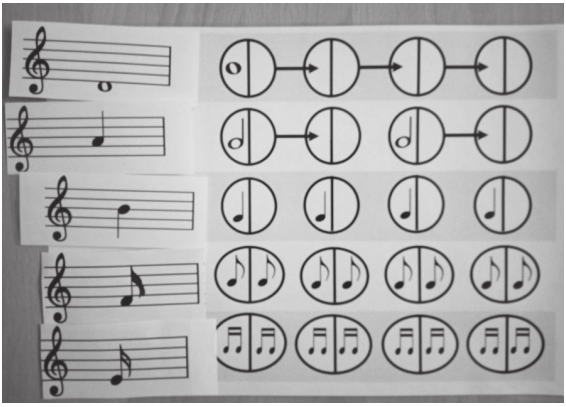
МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРИВЕТСТВИЕ 
ПРАВИЛА ПОСАДКИ 
УПРАЖНЕНИЯ 
РАБОТА С РИТМОМ 
ИГРА «УЗКИЕ МОСТИКИ» 
НАЙДИ НОТУ «ДО» 
УПРАЖНЕНИЕ «РАДУГА» 
ИГРА «КРУГИ» 
Повторить песни «Ёж» «Сорока»  
ВЫУЧИТЬ ПО АЛГОРИТМУ «Василёк» 
МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОЩАНИЕ 

РАБОТА С МЕТОРИТМОМ
Прохлопай ритм, считай вслух тактовый размер.  
Читай ноты, шаги-доли стучи по коленям  
Читай текст песни, маршируй шаги-доли Со – ро – ка, со – ро – ка, Где бы – ла, да – лё – ко? 
Выложи ритм при помощи карточек 

Правила работы с ритмической схемой

1. Выбрать ноты для ритмической схемы.
2. Считать вслух размер 4/4, длительности нот показывать на схеме.
3. Играть заданные длительности нот со счетом вслух.
4. Говорить ноты, шаги-доли показывать руками о колени.





В. И. Седых

преподаватель по классу фортепиано,
МБУДО «Детская школа искусств № 3» г. Челябинска

Адаптированные методы формирования исполнительских навыков в классе фортепиано для детей с нарушением зрения

Обучение начинающих пианистов представляет собой особую педагогическую деятельность. Ее задачи выходят за рамки освоения музыкального инструмента и включают постепенное раскрытие творческого потенциала ребенка, его общее музыкально-эстетическое развитие.

Когда речь идет о детях с нарушениями зрения, музыкальная педагогика приобретает специфические черты. Помимо художественно-эстетических задач, она выполняет важную компенсаторную роль, выступая действенным средством реабилитации и социальной адаптации для незрячих и слабовидящих учащихся.

В современном обществе большое значение придается интеграции детей с ОВЗ и созданию безбарьерной среды для их полноценной жизни. Принципы инклюзивного образования, закрепленные в Конституции РФ и законе «Об образовании», гарантируют равный доступ к обучению с учетом особых потребностей каждого ребенка. Совместное обучение детей с разными возможностями здоровья удовлетворяет фундаментальную потребность личности быть частью общества, что является высшей социальной ценностью. Инклюзивный подход позволяет раскрыть потенциал любого ребенка вне зависимости от исходных условий.

Проблематика обучения детей с нарушениями зрения рассматривается в трудах ряда специалистов. Так, педагоги и психологи Ю. П. Антонова и Н. С. Диденко разработали специальную хрестоматию «Шаг за шагом» для юных пианистов младшего школьного возраста [1]. Исследователь Ф.

Цех обобщил накопленный опыт воспитания и обучения незрячих детей. Значительный вклад внес и М. И. Сеченов, изучивший роль органов чувств в работе рук у зрячих и незрячих людей. Стоит отметить, что проблема обучения игре на фортепиано детей с нарушениями зрения привлекала внимание специалистов различных стран и научных школ.

Помимо уже упомянутых Ю. П. Антоновой и Н. С. Диденко, значительный вклад в контексте психолого-педагогического сопровождения внес А. И. Мещеряков, который изучал особенности формирования психики при слепоте и роль предметно-практической деятельности, что напрямую связано с освоением музыкального инструмента.

Исследования велись в нескольких направлениях.

Сенсорная компенсация и развитие: ученые детально изучали, как усиление слухового анализатора (абсолютный и относительный слух, тембровый слух) и тактильно-кинестетического восприятия (вибрационная чувствительность, мышечная память) становится основой для формирования исполнительских навыков.

Адаптация нотной грамоты: исследования шли по пути развития устно-слуховых методов (запоминание на слух) и совершенствования рельефно-точечных систем (брайлевская нотопись). Создавались специальные учебники и хрестоматии, подобные работе Антоновой и Диденко.

Психолого-педагогические аспекты: уделялось внимание мотивации, преодолению страха пространства и неуверенности, развитию образного мышления и самостоятельности, а также социальной интеграции через ансамблевую и концертную практику.

Таким образом, методика обучения пианистов с нарушениями зрения опирается на междисциплинарную базу, объединяющую тифлопедагогику, музыкальную психологию, теорию исполнительства и коррекционную психологию.

Вместе с тем, конкретных методик, которые были бы прописаны в методических разработках и рекомендациях очень малое количество на сегодняшний день.

Цель работы — сформулировать практические методические рекомендации для преподавания фортепиано детям с нарушениями зрения.

Значение музыкальных занятий для развития детей с ОВЗ трудно переоценить. Игра на инструменте для них часто становится самым естественным и доступным видом художественного самовыражения. Она позволяет не только проявлять эмоции, но и преодолевать неуверенность, поверить в свои силы, тем самым повышая самооценку. Развитие слуха в процессе обучения также способствует лучшей пространственной ориентации и мобильности. Публичные выступления, даже на учебных мероприятиях, помогают улучшить коммуникативные навыки и расширить круг общения. Все эти аспекты вносят существенный вклад в повышение качества жизни и успешную интеграцию в социум.

Специалисты отмечают, что занятия музыкой способствуют не только развитию музыкального слуха, но и развивают ритмическое чувство, навык фантазии и учат распознавать собственные эмоции и чувства. Помимо этого, так же наблюдается и общее укрепление здоровья [6].

1. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения

Эффективная организация обучения и развития детей с нарушениями зрения требует от педагога глубокого понимания особенностей восприятия каждого ребенка и умения учитывать их при выборе педагогических стратегий.

В педагогической практике принята классификация, разработанная В. З. Денискиной, которая учитывает степень нарушения и функциональные возможности зрительного анализатора [5, с. 137].

1. Слепые дети — к этой категории относятся дети с остротой зрения от 0 до 0.04 на лучше видящем глазу с коррекцией, а также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1.0), но с сужением поля зрения до 10–15 градусов. Для них зрение в познавательной

деятельности практически не используется. Внутри категории выделяют слепорожденных (не имеющих зрительных образов) и ослепших (утративших зрение после трех лет).

2. Слабовидящие дети. Острота зрения с коррекцией — от 0.05 до 0.4. Несмотря на снижение, зрение остается ведущим каналом восприятия информации и может использоваться для чтения и письма.
3. Дети с пониженным зрением (пограничное зрение). Острота зрения — от 0.5 до 0.8. Как правило, не требуют специальных условий обучения в рамках инклюзии, но в периоды лечения (например, при окклюзии) нуждаются во временной адаптации учебного процесса [5, с. 200].

Нарушения зрения, являясь первичным соматическим дефектом, провоцируют вторичные отклонения (снижение остроты, сужение поля зрения и др.), которые отрицательно сказываются на развитии психических процессов: восприятии, памяти, представлении. Эти дефекты образуют сложную взаимосвязанную систему, где одно нарушение обуславливает другое.

Полноценная компенсация зрительного дефекта без целенаправленного педагогического воздействия невозможна. В отличие от зрячего ребенка, который обучается через подражание, обучающийся с нарушениями зрения без специального обучения не может самостоятельно овладеть фортепиано из-за фрагментарных или искаженных представлений об окружающем мире [3, с. 123]. Коррекция и компенсация осуществляются через систему психолого-педагогических методов, знание которых обязательно для всех специалистов, работающих с такими детьми [4, с. 341].

Выпадение зрительных функций создает пробелы в чувственном опыте, которые восполняются за счет активизации сохранных анализаторов, где ключевую роль играет внимание [9]. Хотя сужение круга внешних воздействий может отрицательно влиять на объем и устойчивость внимания, Л. С. Выготский подчеркивал, что в целом внимание слепых разви-

вается по общим закономерностям и может достигать высокого уровня, формируясь в деятельности и завися от волевых и интеллектуальных свойств личности [3, с. 253].

Речь выполняет важнейшую компенсаторную функцию, позволяя на основе словесных описаний формировать представления о недоступных для восприятия объектах. Она направляет процессы восприятия, участвует в формировании понятий и является основным инструментом социальной адаптации [10, с. 34]. Дефекты произношения могут ограничивать общение и провоцировать негативные личностные черты. При правильном педагогическом воздействии речь развивается до возрастной нормы, становясь мощным средством компенсации [11, с. 100].

Для компенсации зрительной депривации критически важно взаимодействие ощущений. У слепых утраченные функции в значительной мере замещаются деятельностью тактильного, кинестетического и слухового анализаторов. Развивается вибрационная и температурная чувствительность, возрастает роль вестибулярного аппарата для ориентации в пространстве.

Осязание, хотя и не может полностью заменить зрение (из-за фрагментарности и длительности процесса), остается основным источником знаний о предметном мире и ключевым средством компенсации.

Ограниченность чувственного опыта может приводить к вербализму представлений (разрыву между словом и конкретным образом), преодоление которого — одна из задач коррекционной работы. Замедление развития запоминания связано с недостатком наглядно-действенного опыта, а образы памяти без подкрепления имеют тенденцию к быстрому распаду.

Мышление слепых и слабовидящих, как показывают исследования В. З. Денискиной и Л. И. Солнцевой, развивается по общим законам, хотя дефицит чувственного опыта вносит свою специфику и может замедлять интеллектуальное развитие [11, с. 98]. Важную роль играет воссоздающее воображение, позволяющее конструировать образы на основе описаний и сохранившихся ощущений.

Сами по себе нарушения зрения не являются психологической травмой; проблемой они становятся в процессе социального взаимодействия, когда возникают барьеры в общении. Это может приводить к сужению круга интересов, трудностям в удовлетворении потребностей и формированию таких черт, как неуверенность, замкнутость или негативизм.

Исходя из перечисленных особенностей можно сформулировать ключевые принципы работы с незрячими и слабовидящими учениками на уроках фортепиано.

1. Строго индивидуальный подход с опорой на актуальные зрительные и сенсорные возможности ребенка.
2. Применение здоровьесберегающих технологий, направленных на укрепление адаптационных ресурсов организма.
3. Активная опора на полисенсорное восприятие: укрепление связи физических (тактильных, мышечных) ощущений со звуковым результатом.
4. Создание психологически безопасной и поддерживающей среды, которая вселяет в ребенка уверенность в своих силах.

Таким образом, понимание психолого-педагогической специфики сопровождения детей с нарушениями зрения и грамотная организация учебного процесса создают фундамент для их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества и профессиональной самореализации. Исторические примеры доказывают, что включение людей с глубокими нарушениями зрения в различные сферы деятельности не только перспективно, но и способствует формированию самостоятельной, конкурентоспособной личности.

2. Коррекционно-развивающие основы начального этапа обучения

Коррекционно-развивающая работа на начальном этапе обучения пианиста с нарушениями зрения представляет собой целостную систему, где формирование исполнительских навыков неразрывно связано с **компенсаторным развитием**

высших психических функций и **построением новой, беззрительной когнитивной модели** музыкального инструмента и нотного текста.

Основой является не адаптация обычных методов «на слух», а создание принципиально иного педагогического маршрута, где тактильно-кинестетический и слуховой каналы становятся ведущими в получении и обработке информации. Центральная задача педагога — стать «проводником» в освоении пространства инструмента и языка музыки, обеспечивая ученику возможность **самостоятельного тактильного и слухового исследования**.

Целесообразно значительно расширить начальный период обучения. Это необходимо для тщательного формирования четких слуховых образов, свободной ориентации на клавиатуре и освоения базовых игровых движений. В этот период основное внимание уделяется работе без опоры на нотный текст, что позволяет ученику полагаться исключительно на слух и тактильные ощущения. Такой подход не только развивает музыкальный слух, но и помогает обрести уверенность и свободу в пространстве инструмента.

Важной задачей педагога является предупреждение и коррекция типичных технических ошибок. Например, из-за стремления к тактильной уверенности дети часто играют только в центральной части клавиш, что в дальнейшем может ограничить развитие беглости и тембрового разнообразия звука. Поэтому с самого начала важно прививать навык игры по всей длине клавиши.

Основополагающей задачей начального этапа обучения является комплексное освоение инструмента, которое включает в себя изучение топографии клавиатуры (расположения черных и белых клавиш) и формирование основ игрового аппарата и правильной посадки. Систематизировать и сделать этот процесс наиболее эффективным позволяют специальные педагогические методы, разработанные Москаленко Л. М. [8].

Метод образно-тактильного освоения топографии клавиатуры через систему опорных ориентиров. Данный метод предполагает первоначальное знакомство с кла-

виатурой не через зрительное запоминание, а через создание устойчивых **тактильно-образных ассоциаций** с группами клавиш. Его цель — сформировать у незрячего ученика интуитивно-точную ментальную карту инструмента, что является основой для дальнейшей свободной игры.

Все начинается с введения образных опор. Группы черных клавиш получают простые и четкие образные названия (например, «дом, где живут два брата» и «дом, где живут три сестры»). Это превращает абстрактное расположение в конкретный, легко узнаваемый на ощупь объект. Затем проводится **отработка поиска «от точки покоя»:** любое действие начинается с исходного нейтрального положения — руки на коленях. Это предотвращает хаотичные поиски «с воздуха» и формирует правильный моторный стереотип: сначала собраться, затем переместиться к указанной цели.

При применении данного метода необходимо создавать ситуацию успеха и безопасной среды для эффективного тактильного исследования. Ошибка в поиске клавиши не провал, а часть учебного процесса: «Ты нашел соседнюю клавишу, это отлично! А теперь давай от нее пройдем на ощупь через одну черную клавишу до цели». Таким образом, ошибка из негативного опыта превращается в **полезный ориентир** и отправную точку для дальнейшего поиска. Подобная реакция педагога снимает у ученика страх перед неточностью, поощряет смелость в исследовании клавиатуры и формирует **установку на процесс**, а не на мгновенный результат. Это позволяет ребенку сосредоточиться на качестве тактильных ощущений и развитии мышечной памяти, не отвлекаясь на тревогу. В результате у ученика постепенно вырабатывается **устойчивая уверенность** в собственных действиях и способность к самостоятельной коррекции, что является ключевым условием для последующего технического и творческого роста.

Далее необходимо поэтапно усложнять задание, например:

1. Первый этап — ученик находит заданные группы в одной, хорошо усвоенной октаве.

2. Второй этап — происходит освоение всего диапазона клавиатуры через поиск тех же групп в разных октавах.
3. Третий этап — вводится перекрестное задание (например, найти «домик трех сестер» правой рукой в нижнем регистре, а «домик двух братьев» — левой в верхнем регистре). Это развивает независимость рук и целостное восприятие пространства клавиатуры.

После закрепления образов черных клавиш метод распространяется на окружающие их белые клавиши. Ключевой момент данного метода — **немедленное включение найденных нот в элементарное музицирование** (сочинение и исполнение коротких попевок на заданные клавиши). Таким образом, техническое упражнение сразу наполняется художественным смыслом, а топографическое знание закрепляется через практику.

Представленный метод замещает зрительный обзор инструмента системой **тактильных маяков и логических взаимосвязей**. Постепенное усложнение заданий и интеграция творческих задач на каждом этапе обеспечивает не только надежную ориентацию, но и способствует развитию слуха, памяти и первоначальных навыков импровизации. Если настойчиво учить ребенка ощущать рукой расстояния, то он будет свободно владеть клавиатурой, а прощупывание, таким образом, сведется к минимуму.

Таким образом, освоение пространства клавиатуры через тактильные ориентиры создает важнейшую **пространственно-слуховую основу** для игры. Однако, для того чтобы свободно действовать в этом освоенном пространстве, ученику необходима правильная и естественная **физическая основа** — устойчивая посадка и координированный, лишенный зажимов игровой аппарат. Здесь на первый план выходит другой фундаментальный метод, обеспечивающий прямой телесный опыт:

Метод «пассивной постановки» — данный метод является одним из ключевых сенсорно-моторных инструментов на начальном этапе освоения игры на фортепиано с детьми, имеющими нарушения зрения. Его суть заключается в **фи-**

зическом сопровождении действий ученика руками педагога, что позволяет непосредственно, минуя вербальное описание, передать кинестетические ощущения: мышечный тонус, амплитуду, траекторию, вес и характер прикосновения. Это не механическое «ведение» руки, а целенаправленная **демонстрация ощущения,** формирующая правильный моторный стереотип в мышечной памяти.

Для ученика, лишенного возможности зрительного подражания, слова «расслабь руку», «опусти вес» или «сделай круговое движение» часто остаются абстракциями. Через свои руки педагог становится «проводником», буквально показывая телу ученика, что означает та или иная инструкция. Метод позволяет зафиксировать в мышечной памяти ученика единственно верный вариант движения, исключая метод проб и ошибок, которые могут закрепить неверные навыки. Ученик учится «слушать» свое тело, распознавать ощущения легкости, тяжести, свободы или зажатости в суставах.

На начальном этапе работы очень важна правильная постановка игрового аппарата. Необходимо научить ребенка ощущению естественной, собранной формы руки («купол») и правильной посадке. Для этого при использовании данного метода педагог аккуратно берет руку ученика (например, правую) и, начиная с предплечья, помогает придать ей форму: округленные, не проваленные пальцы, собранная ладонь. Своей рукой необходимо мягко «прорисовывать» линию от плеча до кончиков пальцев, обращая внимание ученика на ощущение свободы в локте и запястье. Для коррекции посадки можно помогать найти точку равновесия корпуса положив руки на плечи, затем отвести плечи назад и вниз, сняв сутулость.

Действия педагога должны быть уверенными, но предельно мягкими и уважительными. Необходимо предварительно получить согласие обучающегося на физический контакт. Метод должен сопровождаться точными словесными описаниями ощущений: «Чувствуешь, как рука стала тяжелой?», «Обрати внимание на свободу в запястье сейчас». Педагог должен быть внимателен к малейшему сопротивлению или,

наоборот, полной пассивности руки ученика, корректируя силу и характер своего воздействия.

Метод «пассивной постановки» является мостом между вербальной инструкцией и мышечным действием. Он позволяет «записать» правильную двигательную программу непосредственно в тело ученика, что является бесценным инструментом для формирования правильной постановки игрового аппарата и посадки за инструментом в условиях отсутствия визуального контроля.

Таким образом, метод «пассивной постановки» закладывает непосредственное **кинестетическое переживание** правильного движения, создавая фундамент мышечной памяти. Однако для того, чтобы ученик смог самостоятельно воспроизводить, комбинировать и контролировать эти движения, особенно при освоении технически сложных элементов, необходим иной, **когнитивный инструмент**. Эту функцию выполняет метод создания «сценариев действия», который переводит телесный опыт в четкую внутреннюю инструкцию.

Метод создания «сценариев действия». Любое действие, начиная от посадки за инструмент и заканчивая сложным пассажем, разбивается на последовательность четких, однозначных шагов, проговариваемых вслух. Это формирует **внутреннюю программу**, компенсирующую отсутствие зрительного подражания. Каждый шаг обязательно называется словами. Проговаривание (сначала педагогом, затем совместно, и, наконец, учеником про себя) подключает речевые и логические центры мозга, усиливая осознанность и закрепляя порядок действий в памяти.

Например, мы можем предложить создать алгоритм взятия аккорда, и в процессе мы четко проговариваем все по пунктам.

1. Мягко собери подушечки 1, 3 и 5 пальцев в форме «купола» над нужными клавишами.
2. Проверь вес всей руки — она должна ощущаться тяжелой, «как мешок».
3. Опустись всеми тремя пальцами одновременно, как лифт, опираясь на клавиши. Замри.

4. Сними аккорд, поднимая не пальцы по отдельности, а всю руку от локтя.

Сценарий должен быть универсальным для однотипных технических задач. Например, алгоритм «взятия и снятия аккорда» будет одинаковым для разных аккордов, меняется только аппликатура. Это создает систему опор, снижающую тревогу перед новым материалом.

Обучающимся с нарушениями зрения необходимо **время на «прочувствование»** каждого элемента. Первоначальный этап может занимать значительно больше времени, чем у зрячих сверстников, но это инвестиция в будущую самостоятельность и уверенность.

Метод «сценариев действия» — это не просто список указаний. Это **когнитивный каркас**, который структурирует учебный процесс для незрячего музыканта. Он превращает неосязаемое движение в последовательность логических команд, развивая самостоятельность, предсказуемость действий и глубинное понимание их механизмов, что является основой для свободного и уверенного исполнительства.

Таким образом, начальный этап обучения игре на фортепиано детей с нарушением зрения представляет собой сложный, многоуровневый процесс, требующий специальной педагогической системы. Его ядром является не механическая адаптация традиционных методик, а **целенаправленное построение новой, беззрительной когнитивной модели взаимодействия с инструментом и музыкальным текстом**. Эта модель формируется через компенсаторное развитие и интеграцию слухового, тактильного и кинестетического каналов восприятия, что становится основой для всех будущих исполнительских навыков.

Коррекционно-развивающая работа на начальном этапе выстраивается как **последовательная цепь взаимосвязанных действий**: от формирования пространственно-слуховых представлений через тактильные маяки к отработке физиологических основ аппарата с помощью кинестетической передачи и, наконец, к осознанному закреплению и управлению навыками через их вербализацию и алгоритмизацию. Такой

системный подход позволяет не просто научить ребенка с нарушением зрения воспроизводить ноты, но и воспитать самостоятельного, уверенного в своих действиях музыканта, обладающего прочным фундаментом для дальнейшего технического и художественного роста.

3. Работа над музыкальным произведением с обучающимися с нарушениями зрения

Работа над произведением с незрячим или слабовидящим учеником требует особой методологической цепочки, где каждый этап адаптирован для формирования целостного, детализированного и самостоятельного исполнительского образа. Процесс строится на единстве **слухового и аналитического** восприятия, что обеспечивает глубокое понимание музыкального текста и уверенное его воплощение.

Для начала необходимо пройти подготовительный этап, на котором создается «ментальная карта» произведения. Прежде чем пальцы коснутся клавиш, необходимо сформировать в сознании ученика комплексное представление о пьесе [7, с. 13]. Педагог исполняет произведение целиком, после чего проводит с учеником **детальную беседу-анализ**. Обсуждается характер, образ, структура: «Сколько здесь частей? Повторяется ли начало? Где самая напряженная точка, а где происходит затихание мелодии? Как изменяется фактура?» Необходимо сразу задать систему образных ассоциаций: «Первая часть — как осторожные шаги, вторая — как полет птицы».

Ключевым элементом здесь становится целенаправленное развитие «внутреннего слуха» и создание устойчивых звуковых эталонов. Педагог, исполняя фрагмент, дает ученику конкретную установку: «Послушай, мелодия начинается с трех одинаковых нот, а затем совершает “прыжок”. Давай вместе сосчитаем эти три звука, а на скачке сделаем хлопок». Этот прием учит вычленять структуру и осмысленно воспринимать музыкальную ткань.

Затем можно приступать к детальному разбору и постепенному освоению нотного текста через алгоритми-

зацию и моторные «якоря». Это самый трудоемкий этап, направленный на точное усвоение нотного текста.

Произведение разбивается на такты либо на мотивы и разучивается как набор последовательных команд. Необходимо очень четко проговаривать всю информацию, чтобы обучающийся повторял и заучивал алгоритм.

Далее мы приводим пример разбора первого такта в «Несложных этюдах» И. Берковича.



Фрагмент произведения для разбора

Правой рукой: 4-й палец на клавише ре. Играем: ре (4 палец), ми (5 палец), ре (4 палец), до (3 палец), си (2 палец), ре (4 палец). Такт окончен.

Левой рукой: держим ноту си первым пальцем и отпускаем ее, когда играем вторую ноту ре, затем играем ноту ре (5 палец) вместе с нотой си в правой руке, держим ее до конца такта.

Алгоритм повторяется, пока движение не станет автоматическим. Слух на данном этапе выступает как главный контролер в вопросе усвоения нотного текста.

Когда нотный текст уверенно усвоен и превратился в отработанную моторную последовательность, центральной задачей становится **художественное преображение этой последовательности в осмысленную музыкальную речь**. На первый план выходит работа над **качеством звука и динамической палитрой.** Если предыдущий этап был посвящен тому, *что играть* и *какими пальцами*, то теперь фокус смещается на то, *как играть* и *ради чего.* Для ученика с нарушением

зрения этот процесс опирается на тонкую дифференциацию слуховых впечатлений, тактильную чувствительность и яркие образные ассоциации, которые педагог помогает выстроить.

В начале художественного преображения музыкального материала необходимо проводить работу над динамикой, опираясь на слуховые эталоны.

Слова «пиано» и «форте» при исполнении для ученика без зрительного контекста могут быть просто уровнями громкости. Задача — наполнить их **художественным смыслом и намерением**. Необходимо заменить абстракцию на образную и эмоциональную функцию звука в музыке, применяя различные сравнения.

«Как эхо» — звук не просто тихий, он **отдаленный, ответный, затухающий**. Это предполагает особое прикосновение: мягкое, «забирающее» звук, а не активно его извлекающее.

«Как утверждение» — звук не просто громкий, он **решительный, ясный, опорный**. Это требует уверенного, целенаправленного движения с опорой на вес руки.

В результате использования системы образов у обучающегося формируется не шкала «громко — тихо», а словарь **звуковых персонажей и состояний**, которые он может воспроизводить.

При работе над штрихами в произведении необходимо также опираться на образы, но они должны быть очень понятными и четкими. Например, при работе над штрихом стаккато педагог может столкнуться с тем, что даже в рамках одного этого штриха есть множество оттенков: он может быть легким, сухим, острым, игривым [2, с. 148]. Для этого мы используем конкретный образ «стаккато, острое как укол булавки». Затем мы предлагаем сыграть несколько раз и определить совместно, какой из вариантов был наиболее близок к данному образу.

В данном случае обучающийся **активно ищет** в своей моторной памяти и тактильных ощущениях разные способы добиться «остроты». Он **сравнивает** свои же варианты между собой. Педагог выступает в роли **внешнего слухового контролера**, чей окончательный выбор (какой из звуков был

самым острым) дает ученику четкую обратную связь о том, какое именно действие привело к оптимальному результату. Таким образом, ребенок с нарушениями зрения учится **вариативности и тонкой настройке** своего аппарата для достижения конкретного звукового эффекта, а не просто механически повторяет движение. Для него это становится **фундаментальным навыком**: слух становится и главным источником художественного замысла, и единственным инструментом объективного контроля качества его исполнения.

Педагог при работе над художественным содержанием произведения становится глазами обучающегося, переводя визуальные категории в вербальные и тактильные. Например, для освоения фактуры следует применять различные яркие описания: «В правой руке — мелодия, как тонкая нить. В левой — не громкие аккорды, а мягкие, разложенные арпеджио, как покачивание волны. Давай я положу свою руку на твою левую, чтобы ты почувствовал это плавное, волнообразное движение».

Для понимания фразировки и агогики целесообразно добавлять некоторые элементы дирижирования в процесс занятия. Дирижировать и пропевать мелодию может как сам обучающийся, так и педагог, задавая тем самым развитие фразы. Это создает живой мышечный и слуховой образ формы. Например, при работе над кантиленой педагогу необходимо поставить следующую задачу: «Спой эту мелодию, показывая рукой ее подъемы и спады.

Теперь сыграй так, чтобы твоя рука на клавиатуре повторяла то же плавное движение, что и при пении, а не просто нажимала клавиши».

Когда все элементы выразительности — динамические оттенки, штрихи, фразировка — найдены, осмыслены и воплощены в звуке, наступает следующий, важный этап заучивания наизусть и подготовки к исполнению. Работа теперь направлена на то, чтобы тонко проработанная, «дышащая» музыкальная ткань не распалась от волнения, а технически сложные места не требовали дополнительных тактильных проверок. Для незрячего исполнителя этот этап — создание

надежной многоуровневой «страховочной сети» памяти, которая позволит воспроизвести произведение в любой ситуации.

На данном этапе очень важно использовать полимодальное запоминание, другими словами, произведение должно заучиваться не только моторно (через пальцы), но и через:

- **слуховую память:** умение мысленно «прокрутить» все произведение от начала до конца;
- **тактильную память:** четкое понимание всех перемещений рук, расстояний, ощущений от клавиш;
- **аналитическую память:** понимание гармонической схемы, структуры (например: вступление — тема А (8 т.) — связка — тема Б (8 т.) — реприза А — кода).

Для того чтобы хорошо закрепить нотный текст в памяти обучающегося, а также в большей мере исключить возникновение сильного волнения, необходимо неожиданно останавливать игру и просить: «Начинай с начала второго раздела» или «Продолжай со следующего такта». Это тренирует способность собраться и продолжить при любых обстоятельствах, что критически важно для сцены.

Также необходимо провести имитацию **концертной ситуации с помощью пробных проигрываний** в присутствии других педагогов или учеников. Это в последующем поможет снизить тревожность при игре на публику.

Таким образом, мы можем говорить о том, что работа над музыкальным произведением с обучающимся с нарушениями зрения представляет собой **специально выстроенную педагогическую систему**, где традиционные этапы разучивания наполняются адаптированным содержанием и особыми методами. Целью этой системы является не просто точное воспроизведение нот, а **формирование у ученика целостного, самостоятельного и глубоко осмысленного исполнительского образа**, реализуемого в условиях отсутствия визуального контроля.

Ключевым принципом является **перенос центра тяжести со зрительного восприятия на комплексное развитие слухового, тактильного, кинестетического и аналитиче-**

ского каналов. Это определяет специфику каждого этапа работы.

Представленная методология превращает работу над произведением в **процесс глубокого познания музыки**. Она позволяет ученику с нарушением зрения не быть зависимым от внешней помощи, а стать самостоятельным творцом, чье исполнение основано на четком внутреннем слуховом представлении, отточенной мышечной памяти, осознанном владении техникой и личностном эмоциональном переживании художественного замысла

Заключение

Обучение игре на фортепиано представляет собой **специфический педагогический процесс**, цели которого носят комплексный характер. Помимо формирования технических навыков владения инструментом, в задачи педагога входит планомерное **раскрытие творческих способностей ученика и его целостное музыкально-эстетическое воспитание**.

Для качественной организации образовательного процесса, обучения, воспитания, развития и реабилитации детей с нарушениями зрения педагогу необходимо точно понимать особенности состояния зрительных функций каждого ребенка и учитывать их для грамотного психолого-педагогического воздействия.

Нами была обозначена специфика психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, так как глубокое понимание психолого-педагогических особенностей развития детей с нарушениями зрения и выстроенная на этой основе система обучения являются **краеугольным камнем** для их успешной интеграции в социум, активной жизненной позиции и профессионального становления. Опыт истории служит убедительным доказательством того, что полноценное включение незрячих людей в разнообразные виды деятельности не только реально, но и ведет к формированию **цельной, самостоятельной и социально-востребованной личности**.

Также мы выделили особенности коррекционно-развивающей работы, основанной на целостной системе методов, в которой выработка технических умений исполнителя происходит одновременно и неотделимо от целенаправленной компенсации и развития познавательных процессов, что в итоге приводит к построению принципиально иной, не зависящей от зрения, когнитивной архитектуры для восприятия инструмента и музыкального текста.

Коррекционно-развивающая работа начинается с создания пространственных и слуховых образов посредством тактильных ориентиров, продолжается отработкой естественной работы игрового аппарата через прямой кинестетический показ и завершается этапом осмысленного управления навыками с помощью их словесного описания и алгоритмизации. Эта система трансформирует обучение из простого воспроизведения нот в процесс воспитания самостоятельного, технически оснащенного музыканта, готового к художественному развитию.

Также мы подробно описали процесс разучивания произведения на фортепиано с детьми, имеющими нарушения зрения. Освоение музыкального произведения учеником с нарушением зрения предполагает выстраивание специальной педагогической последовательности. Каждая фаза этой работы направлена на поэтапное создание в сознании обучающегося завершенного, детально проработанного и внутренне независимого исполнительского замысла. Фундаментом процесса выступает органичный синтез слухового анализа и логического осмысления, который приводит к глубокому прочтению нотного текста и его уверенной технической реализации.

Таким образом, обучение игре на фортепиано детей с нарушениями зрения представляет собой **сложный, многокомпонентный педагогический процесс**, в которые задачи музыкального и технического развития неотделимы от коррекционной и компенсаторной работы. Его эффективность напрямую зависит от способности педагога выступить в роли **проектировщика специальной образовательной среды**,

где традиционные этапы обучения наполняются адаптированным содержанием. Результатом применения описанных методов является не просто обучение ребенка воспроизводить нотный текст, а **воспитание самостоятельного, уверенного в себе музыканта**. У него формируется прочный внутренний фундамент — уникальная когнитивная архитектура для восприятия и воплощения музыки, что открывает путь к полноценной творческой самореализации, успешной социальной интеграции и построению активной жизненной позиции в обществе.

Список использованной литературы

1. Антонова, Ю. П. Шаг за шагом: Хрестоматия для маленьких пианистов / Ю. П. Антонова, Н. С. Диденко. — Москва : Композитор, 2002. — 78 с.: ноты.

2. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. А. Апраксина. — Москва : Просвещение, 1983. — 224 с.

3. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии : сборник / Л. С. Выготский; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. — Москва : Просвещение, 1995. — 524 с.

4. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения; учебное пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. — Москва : [б. и.], 1993. — 157 с.

5. Денискина, В. З. Психология воспитания детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина, Г. А. Буткина; под ред. Л. И. Солнцевой и В. З. Денискиной. — Москва : Налог. вестн., 2004. — 316 с.

6. Дефектология: логопедический журнал / Московский институт коррекционной педагогики. — 2011. — № 6.

7. Ковалевская, М. Музыкальная гимнастика для пальчиков : ноты : для детей дошк. возраста / сост. М. Ковалевская. — Санкт-Петербург : Союз художников, 2006. — 27 с.

8. Москаленко, Л. М. Методика организации пианистического аппарата в первые два года обучения / Л. М. Москален-

ко ; НГК им. Глинки, Окарина. — Новосибирск, 1999. — 240 с.

9. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева. — Москва : Академия, 2002. — 224 с.

10. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — 6-е изд. — Москва : Музыка, 1999. — 229 с.

11. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекц. занятий с детьми с ослабл. зрением в семье, дет. саду, нач. шк. / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. — Москва: Шк.-Пресс, 2001. — 72 с. : ил., цв. ил.

12. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — Москва : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.

13. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. — Москва: ВЛАДОС, 2001. — 368 с.

Учебное издание

**ИНКЛЮЗИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ ИСКУССТВ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ**

Сборник методических материалов

Редакторы-составители И. М. Баштанар, М. Ю. Краснопольская
Редактор А. И. Порошина
Верстка Е. С. Меньшениной

Подписано в печать 08.07.2026.
Формат 60×84/16. Объем 10,0 усл. печ. *л*. Тираж 100 экз.
Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры.
Ризограф
454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

ISBN 978-5-94839-915-7

