

Юлия Владиславовна Липес

Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях

Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях

Пояснительная записка

Занимаясь музыкой с детьми, специалисты Центра лечебной педагогики не ставят перед собой задачу развития собственно музыкальных способностей особого ребенка. Их **цели** гораздо шире: стимулирование речи и общения посредством музыкальных занятий, введение музыкальных игр и упражнений как средства развития слухового внимания ребенка, чувства ритма, пространственных представлений, координации движений, коммуникативных навыков и т. п.

Музыкальные занятия развивают творческие возможности ребенка, дают ему богатый опыт общения, наполняют жизнь радостью и яркими впечатлениями.

Представленная работа по содержанию и охвату проблем дает достаточно полное представление о терапевтическом и обучающем воздействии музыкальных занятий на развитие особого ребенка, а также о методике организации и проведения занятий.

Музыкальные занятия при нарушении общения у детей

Подготовительный этап – индивидуальные занятия

Как правило, до объединения детей в группу каждый ребенок проходит этап индивидуальных занятий—погружения в музыку, знакомства с педагогом (это особенно важно, когда мы встречаемся с ребенком замкнутым, тревожным, избегающим контактов). Следует очень внимательно отнестись именно к первым встречам с ребенком, потому что от них во многом зависит успех дальнейшей работы. Стремясь установить с ребенком контакт, помочь ему изменить свое состояние, настроить на взаимодействие с окружающими, мы не требуем, чтобы ребенок действовал по правилам, не ограничиваем позитивную активность ребенка.

Знакомство и установление контакта

Какова же роль взрослого на этапе знакомства? Прежде всего, роль наблюдателя, но не пассивного, а активно следующего за ребенком музыкальными средствами. Приведем некоторые приемы, применяемые в музыкотерапии.

Сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполняемым на музыкальных инструментах, созвучным его настроению и характеру действий.

Сопровождение голосом. Педагог комментирует движения, выполняемые ребенком, при этом текст пропевается под мелодию, соответствующую настроению ребенка.

Эти способы знакомства возможны, если ребенок проявляет активность, передвигается по комнате, разглядывает ее, берет в руки музыкальные инструменты и т. д., но избегает прямого контакта со взрослым, а также если ребенок внешне пассивен, погружен в себя, не

интересуется окружающим, не смотрит на взрослого, не вступает в диалог.

Музыкальное взаимодействие

Такое участие взрослого является наиболее безопасным (не пугает и не настораживает ребенка) и дает возможность установить взаимодействие: это может быть совместное музыкальное переживание – выбирая музыкальный фрагмент, педагог отражает эмоциональное состояние ребенка, поет об этом.

Совместная игра на музыкальных инструментах помогает установить с ребенком более глубокие отношения. Взрослый не должен стремиться к достижению музыкального результата и как-то корректировать действия ребенка (если они не носят явно разрушительного характера). Важно дать ребенку возможность выразить себя и подыграть на том или другом инструменте.

Совместное музицирование может возникнуть далеко не сразу. Иногда ребенок не позволяет взрослому вмешиваться в его игру и только постепенно, через какое-то время, удастся добиться музыкального диалога. Подобное взаимодействие возможно, когда ребенок проявляет интерес к музыкальным инструментам и в какой-то момент увлекается игрой на одном из них, активно не избегает участия взрослого. На этом этапе, следуя за ребенком, мы стараемся понять, что радует его, пугает или настораживает, как влияет на его состояние разная по характеру музыка, звучание музыкальных инструментов.

Наташа Б. в течение всего первого периода никак не реагировала на музыку и сопротивлялась всем попыткам педагога привлечь ее к совместной деятельности, пока мы не решили, что определенная вальсообразная музыка будет на первых порах просто сопровождать ее действия, создавать спокойный теплый фон. Постепенно от безразличия она перешла к некоторому заинтересованному слушанию, позволила брать себя на руки и качаться под музыку, затем подошла к инструменту и стала нажимать на клавиши, а в дальнейшем уже сама усаживалась за фортепиано на колени к педагогу, нажимала на клавиши и ждала, что ей ответят (при помощи музыки). При этом Наташа немного подпевала себе (в основном гудела «У-у-у»). Следующим шагом стало постепенное включение Наташи в группу.

Игры с правилами

Приближаясь к этапу обучения, мы постепенно вводим в занятия игровые элементы. Таким образом, мы задаем правила игры и побуждаем ребенка следовать этим правилам. Наша работа при этом направлена на то, чтобы ребенок овладел какой-либо формой поведения или определенным навыком. Мы играем в такие игры, как «Лошадки» (муз. Я.Дубровина), «Лодочка» (муз. Т.Хренникова), «Машина» (муз. К.Волкова), «Ладошки» (игра из сб. Е.Макшанцевой «Скворушка»).

Объединение детей в группу

Подготовка к включению в группу

Мы стараемся использовать на занятиях ***ритуал***, т. е. одинаковые, повторяющиеся действия, уже на первом этапе индивидуальной работы, если ребенок не сопротивляется этому (как правило, дети с нарушениями общения приносят свои стереотипы). Постепенно выстраивается определенная структура занятия с четко фиксированным началом и

завершением и с элементами, символизирующими переход от одной игры к другой.

Принципы построения занятий

Ритуализация . После объединения детей в группу ритуал становится канвой занятия, которую терапевт, как импровизатор и исполнитель, должен представлять, прежде чем наполнить ее необходимым содержанием. Повторяющиеся элементы занятий создают у детей ощущение безопасности. Страх перед неизвестным для многих детей– стена, разделяющая их с окружающим миром. Ритуал, избавляя ребенка от страха, открывает дорогу к овладению какими-то новыми умениями. Кроме того, ритуализация делает повторение неназойливым, что позволяет включать отработку какого-либо навыка в общее действие в качестве элемента ритуала.

Основные ритуалы связаны с началом и окончанием занятия—музыкальными приветствием и прощанием. Они заключаются в пропевании с аккомпанементом или без него слов, обращенных к ребенку или группе, и ответа на них.

Приветствие , став для детей привычным, оказывается пусковым механизмом, включающим их в работу. Для приветствия и прощания используется какой-либо шумовой инструмент (чаще всего бубен, у него не очень резкое звучание и в то же время он достаточно четко фиксирует ритм фразы). В дальнейшем обращение к ребенку может быть более индивидуальным: с тем инструментом, который нравится ему, с теми словами, которые обрадуют или успокоят его. На первых занятиях, когда ребенок еще не привык к ритуалу, ему помогает ассистент (играет на инструменте в ответ и произносит приветствие как бы за ребенка).

Ритуал приветствия помогает установить между педагогом и ребенком мягкие доверительные отношения. В дальнейшем в качестве аккомпанирующего инструмента можно использовать фортепиано или гитару (выбор инструмента всегда связан с особенностями конкретного ребенка или группы).

Прощание – завершающий аккорд, которым подводится итог занятия. Прощаться, так же как и здороваться, можно с каждым ребенком отдельно или со всей группой.

В дальнейшем, если дети достаточно освоили эти ритуалы и охотно в них участвуют, можно несколько усложнить их, добавив после слов приветствия или прощания еще какой-либо вопрос. Дети (по отдельности или вместе) отвечают на этот вопрос. Диалог расширяется.

Для перехода от одних видов деятельности к другим можно тоже использовать ритуалы. Например, детям предложено поиграть на различных музыкальных инструментах. Инструменты раскладываются на столе, называется каждый инструмент, наминается его звучание, а затем ребенок сам выбирает инструмент для игры. Или любой танец начинается с того, что дети становятся в круг и берут друг друга за руки (разумеется, в некоторых случаях все это делается с помощью ассистентов). Многих детей очень радует возможность предвосхищать события, когда, услышав знакомую мелодию, название песни или игры, они знают, что им предстоит делать то, с чем они уже неоднократно справлялись. Для кого-то очень существенным шагом в развитии оказывается усвоение последовательных действий.

Однако надо отметить, что когда сформировалась привычка к определенным ритуалам, некоторым детям бывает чрезвычайно трудно даже немного их изменить.

Костя С., мальчик очень музыкальный, сам помог выстроить ритуалы приветствия и прощания.

Это выглядело так:

- Здравствуй, Костя!
- Здравствуй, Света!
- Как ты поживаешь?
- Хорошо.

Прощались мы так:
– До свидания, Костя!
– До свидания, Света!
– Ты еще ко мне придешь?
– Да, да, да!

Поскольку у него очень хороший музыкальный слух и он очень быстро подбирает на фортепиано мелодию, которую надо спеть, мы, кроме фортепиано, стали использовать гитару. Костя садился за фортепиано, а педагог играл на гитаре. Через какое-то время педагог попросил Костю (пропевая ту же мелодию) поздороваться первым, то есть изменить порядок приветствия. Это вызвало очень большие трудности, которые не преодолены до сих пор.

Динамика занятия

Чередование видов деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, движение) позволяет выстраивать динамику занятия. Исходя из наших целей, занятие может быть построено на **смене настроений** (расслабление и возбуждение) или на **создании кульминации**, когда происходит постепенное эмоциональное насыщение и возрастание двигательной активности, сменяющееся к концу занятия расслаблением (от лирических мелодий и плавных движений до бравурных, энергичных, высвобождающих энергию, и затем постепенное расслабление). Однако часто приходится отступать от первоначального замысла, исходя из состояния, в котором дети приходят на занятие.

Так, например, если дети возбуждены и им сегодня особенно трудно усидеть на месте, лучше начинать с подвижных игр, танцев – это облегчит переход к занятиям, не требующим физической активности.

Один из вариантов занятия для детей с серьезными проблемами общения

Основная задача, которую мы решали в этой серии занятий, – научить детей работать в группе, общаться друг с другом и с педагогом, выполнять единое действие.

Приветствие. Педагог, присаживаясь на корточки возле каждого ребенка, поет, аккомпанируя себе на бубне:

«Здравствуй, Дима!», «Здравствуй, Света!» и т. д. Дети отвечают, ударяя по бубну. Если ребенок молчит, ассистент берет его руку и, ударяя по бубну, здоровается как бы от его имени.

Дети уже знают, что вслед за приветствием они **двигаются под музыку с остановками** (шагом или бегом, в зависимости от темпа музыки). Завершив ритуал приветствия, дети и ассистенты берут друг друга за руки, а ведущий занятие напоминает правила игры: во время звучания музыки цепочка движется по залу в любом направлении. Но как только музыка смолкнет, движение прекращается и должно возобновиться с первыми звуками.

В этой группе крайне важно в точности соблюдать ритуалы. Это дает детям ощущение безопасности и уверенности. Какие-либо изменения вносятся постепенно, как один из элементов уже достаточно знакомого действия.

После движения с остановками дети **шагают под музыку вперед и назад**. Если на первых занятиях они выстраивались в шеренгу, чередуясь с ассистентами (на каждого ребенка в этой группе необходим один взрослый), то в дальнейшем количество взрослых, участвующих в этом упражнении, уменьшалось, а дети выстраивались в шеренгу, держа друг друга за руки. Взрослые становились только по краям шеренги.

Затем дети садятся на свои места около фортепьяно и начинают **напевать песни**, которые они выбирают. У каждого из них своя любимая песня, что удалось выяснить далеко

не сразу. Первые занятия, которые длились почти целый учебный год, напоминали концерт по заявкам. Сейчас мы, кроме песен, которые любит каждый из них, предложили свою песню «Курочка»—ее исполнение сопровождается движениями рук. Мы стараемся, чтобы в этом действии участвовали все дети (если кто-то не поет, то выполняет соответствующие движения).

После этого начинается **совместная игра на музыкальных инструментах**. Для исполнения берутся мелодии, звучащие из занятия в занятие, хорошо знакомые детям.

В конце занятия – **хороводы**, причем на вопрос: «Что мы сейчас будем танцевать?», некоторые дети уже могут ответить, например, «Заиньку». Хоровод сопровождается пением, но петь и танцевать одновременно дети не могут. Они берут за руки ассистентов и приглашают (словами или движениями) их танцевать. Все это им знакомо, поэтому не страшно.

Заканчивается занятие **прощанием**. Дети садятся на те же места, что при приветствии, педагог берет бубен и вступает с ними в диалог: «До свидания, Валя!» и т. д.

На других занятиях с этой же группой, кроме обычных ритуалов, исполнения песен и хороводов, включаются **игры**. Выбор игры зависит от настроения детей (если они слишком возбуждены, их надо успокоить, и т. п.).

За два года занятий в этой группе дети постепенно научились самостоятельно выполнять несложные движения под музыку. У них появился достаточно разнообразный песенный репертуар, который можно расширять дальше.

Но самое главное состоит в том, что они теперь могут не только пассивно слушать музыку (все эти дети очень музыкальны), но и воссоздавать ее—петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах.

Подбор материала

На индивидуальных и групповых занятиях используются следующие упражнения:

Развивающие слуховое внимание. Здесь несколько вариантов. Детям показывают разные инструменты, предлагают послушать звучание каждого из них, затем дети отворачиваются или закрывают глаза и по звучанию находят нужный инструмент. Детям дают различные по звучанию инструменты, например барабан, кастаньеты и треугольник, педагог играет на фортепиано какую-либо мелодию, а кто-то из детей, в зависимости от характера музыки, подыгрывает—полюку на кастаньетах, марш на барабане, колыбельную песню на треугольнике. Детям предлагаются игры на различение темпа и силы звука, например «У ребяток ручки хлопают...», «Медведь идет, лисичка бежит, зайчик скачет...» и т. д.;

Развивающие чувство ритма (отстукивание 2- и 3-дольного размера, повторение простейшего ритмического рисунка и т. д.). Начинаем с более простого, двудольного, размера, затем переходим к отстукиванию трехдольного. Если на первых занятиях педагог предупреждает детей, что сейчас произойдет смена размера, то в дальнейшем они сами должны почувствовать эту смену и соответственно изменить способ отстукивания ритма. Кроме развития чувства ритма, это упражнение очень хорошо для развития координации движений;

Развивающие пространственные представления. Ходьба в разных направлениях, танцы, хороводы, игры «Найди свой домик», «Построй поезд», «Построй забор» и т. д.;

Игры и задания на развитие координации движений и мелкой моторики. Исполнение песен с показом действия, например «Курочка», «У ребяток ручки хлопают», «Где наши ручки?» и т. д.;

Игры и упражнения, развивающие коммуникативные навыки. Вращение обруча: дети садятся в круг, им дается большой обруч, они все вместе берутся за него и под музыку начинают его вращать (темп музыки вначале постоянный, затем его можно менять). Также

используются совместное музицирование, хороводы и т. п.

При этом попутно, без акцентирования на этом внимания, мы пытаемся решать элементарные вокальные задачи (дыхание, звукопроизнесение и т. п.).

Как правило, каждое упражнение, игра или танец решают не одну, а несколько терапевтических и коррекционных задач.

На этапе знакомства упражнения используются для выявления склонностей и способностей ребенка (или наоборот). Дети с проблемами общения могут никак не проявить себя, но и отсутствие реакции на какое-либо упражнение тоже становится основанием для планирования дальнейшей работы с ребенком.

Мы стараемся выяснить, какая музыка и какой инструмент нравится или не нравится ребенку, что вызывает его эмоциональные реакции (положительные или отрицательные) и как это проявляется; виды и степень активности, проявленной ребенком на занятии, изменение его поведения в процессе занятия.

Составив для себя портрет ребенка или группы, мы всегда пытаемся опираться на то, что ему или им больше нравится, а затем параллельно включаем специальные упражнения или используем приемы, направленные на решение индивидуальных проблем данного ребенка.

Например, в группе, о которой уже говорилось, есть мальчик Дима Р., которого интересовала только песня «Чунга-Чанга». Музыку этой песни слушать спокойно он не мог – тут же начинал двигаться. На одном из первых занятий мы попросили его сначала эту песню послушать и помочь спеть, а уже потом под эту музыку танцевать. Ему было чрезвычайно трудно заставить себя сидеть на месте, но постепенно он привык к этому. Теперь следующая для него задача – спеть не отдельные слова песни, а хотя бы фразу, и без стимуляции взрослого «Дима, пой!», а самостоятельно. Примерно то же самое было с Костей: он очень любит песню «Веселые путешественники» и тут же начинает под нее танцевать. Мы сразу договорились, что эта песня будет всегда в конце занятия, и сначала ее нужно спеть, а потом уже танцевать. Костя настолько к этому привык, что во время занятия спрашивал «Мы едем, едем, едем – еще рано?» И тут же требовал от меня ответа: «Скажи: еще рано».

Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития

Два подхода к коррекции нарушений речевого развития

В дефектологической практике приходилось наблюдать детей 4–5 и даже 6 лет с относительно сохранным пониманием речи и с полным (или почти полным) отсутствием экспрессивной речи. При обычном способе занятий с таким ребенком дефектолог старается увеличить его словарный запас, заучивая с ним слово за словом. Результат таких занятий бывает, как правило, незначительным.

Известен и другой подход, изложенный Е.Ф. Собонович в книге «Формирование правильной речи у детей с моторной алалией». В этой работе предложен метод стимулирования речи, основанный на развитии эмоциональной сферы ребенка. Изучая и развивая возможности данного подхода, мы обнаружили, что использование музыки некоторым специфическим образом очень помогает стимулировать речь. Так мы пришли к музыкальной терапии, ориентированной на развитие речи.

Цели стимуляции речи музыкой могут быть различными:

– снять или уменьшить произвольный контроль ребенка за своей речью (пение, особенно групповое, настолько увлекает ребенка, что он перестает следить за тем, как он говорит);

– увеличить общую активность ребенка, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус;

– вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым.

Общие принципы построения занятия

В музыкальных занятиях должна участвовать группа детей и, как минимум, двое взрослых: один—за инструментом, другой—с детьми в зале. Кроме того, в занятии могут участвовать ассистенты, их число должно соответствовать количеству детей, требующих индивидуального внимания. Желательно, чтобы часть группы составляли говорящие дети. Если это невозможно, следует увеличить число взрослых участников. Занятие должно проходить **в атмосфере высокой эмоциональности**, чтобы увлечь детей, – тогда они будут петь с удовольствием. Для этого необходимо, чтобы все взрослые с энтузиазмом проводили занятие и тоже работали с удовольствием. Только тогда педагоги сумеют «заразить» своим настроением детей.

Возникает вопрос: зачем говорящим детям «работать» на неговорящих? Мы убеждены, что совместное занятие полезно и тем, и другим. У всех участников возникает ощущение чуда, когда молчавший до того ребенок начинает говорить, и это переживается как общая победа и детьми, и взрослыми. Сильное совместное переживание оказывает благотворное воздействие на детей, оно похоже на переживание игроков одной команды за своего товарища.

Музыкальное занятие – это не просто последовательность упражнений, это цельное драматическое действо, в котором все элементы связаны и объединены общим ритмом. Построение занятия зависит от того, какие дети в нем участвуют и какие проблемы должны решаться на данном этапе. Например, если в группе присутствует ребенок со страхами или нарушением общения и его надо вовлечь в общее действие, **занятие начинается со спокойной, негромкой музыки**. Дети слушают мелодию, незаметно переходя от одной игры к другой. **Постепенно интенсивность действия нарастает**, дети активнее включаются в него (поют, играют на музыкальных инструментах).

Каждое занятие должно обязательно включать **движение под музыку с разными ритмами**. Надо, чтобы ребенок вошел в мир музыки, услышал ее, и при этом понял или вспомнил, что различным музыкальным ритмам соответствуют разные типы движения (под марш дети ходят, под вальс кружатся и т. д.). После этого дети садятся полукругом около пианино и **поют**, некоторые песни сопровождаются игрой на других музыкальных инструментах (на отдельных этапах полезно начать с распевания). Важно также **позволить детям отдаться во власть ритма**, например при игре на шумовых инструментах (маракасах, трещотках).

Кульминационная часть занятия – хороводные танцы. К этому времени уже все дети участвуют в действии, даже самые «отрешенные» оживляются и вовлекаются в общий танец. Именно в это время ребенок может начать делать то, что не получалось раньше: произносить новые звуки и слова, актуализировать уже отработанные. **Заканчивается занятие**, как и начиналось, **спокойной музыкой или игрой**.

Именно в ритмической организации занятия и состоит главная роль музыкального терапевта.

Подбор материала для занятий

На занятиях исполняются разные хороводные танцы (желательно с пением при умеренном движении): «По малинку в сад пойдем», «Веселые гуси», «Зайка, попляши!» и т. п. Существенными чертами подобных танцев в контексте решаемой проблемы является то, что все видят всех; что танцы включают моменты, когда все должны держаться за руки; что в тексте песен есть повторы («По малинку в сад пойдем, в сад пойдем, в сад пойдем»). Мелодия должна быть захватывающей, но достаточно плавной. Наш опыт свидетельствует, что такая популярная песня, как «Утята» («клювики—крылышки – хвостики») в этом случае не годится, а вот песня про золотую свадьбу («Бабушка рядышком с дедушкой...») подходит, нужна только инсценировка движения. Важно, чтобы сам музыкальный контекст содержал в себе элементы реальных движений и ритмов.

Включение в занятие нового ребенка

Занятие с каждым новым ребенком структурно содержит два этапа: вначале ребенок постепенно вовлекается в групповые музыкальные действия, и только после этого начинается целенаправленное стимулирование речи.

Вначале педагог старается **заинтересовать ребенка общими играми**, а не требует сразу выполнения заданий. Некоторым детям важно несколько первых занятий просто посидеть на стуле и присмотреться к тому, что их окружает, и только потом они могут начать участвовать в процессе.

Для ребенка новое занятие—это всегда ломка привычного стереотипа поведения, поэтому нужно дать ему время для выстраивания нового стереотипа. Но адаптационный период не может быть очень долгим, поскольку ребенок не должен привыкать к роли наблюдателя и вырабатывать новый стереотип пассивного зрителя.

Для тревожных, в частности, невротичных детей бывает необходимо **предварительно пройти всю программу индивидуально** (естественно, в сокращенном варианте), а затем уже включаться в общие занятия. Иногда это предварительное проговаривание и проигрывание необходимо ребенку в течение сравнительно длительного периода (2–3 месяца), но опять же важно своевременно его прекратить. Педагогу приходится вести себя очень гибко. Так, если после прекращения предварительного проигрывания ребенок стал тревожнее, негативнее и напряженнее, необходимо повторить несколько занятий, а затем опять исподволь снимать индивидуальную поддержку.

Для некоторых детей на первых порах необходимо присутствие мамы. В этом случае важно, чтобы мама тоже с увлечением делала то, что нужно по ходу занятия, вместе с детьми, и не пыталась как-то воздействовать на своего ребенка. Через пару занятий разыгрывается ситуация, будто маме понадобилось за чем-то выйти из зала, затем ей «придется» остаться вне зала, чтобы помочь приготовить чай. Но главное, чтобы это происходило всегда по договоренности с ребенком. В некоторых случаях и для некоторых детей резкие изменения необходимы, но они всегда продумываются и готовятся педагогом заранее.

Работа по стимуляции речи

1 этап – вовлечение в общее пение

Когда ребенок привык к занятиям в группе, задача педагога – помочь ему освоить выполнение движений под музыку. Наконец цель почти достигнута. Ребенок прыгает, изображая зайчика, переваливается с ноги на ногу, как медведь, хлопает в ладоши в нужный момент, и делает это легко, благодаря соответствующему характеру музыки, эмоциональному

настрою, помогающему войти в образ. В этот момент желательно как-то усилить эмоциональную нагрузку занятий. Этого можно достичь разными способами: или меняя темп (ускоряя и замедляя), или пригласив на занятие какого-нибудь нового участника, или изменив наряд ребенка (если это для него важно), надев на него шарфик, повязав красивый бант и т. п.

С этого момента начинается работа по стимуляции речи. Педагог входит внутрь круга (круг удерживается уже без него) и на протяжении всего занятия поет «лицо в лицо» с ребенком. Желательно, чтобы имел место тактильный контакт (педагог держит ребенка за руку). Можно вместе с ребенком образовать маленький круг внутри большого.

Терапевт как бы призывает ребенка помочь ему петь, особенно выделяя голосом повторяющиеся фрагменты («би-би-би», «ля-ля-ля»...). Может потребоваться много времени, пока ребенок начнет произносить в ответ первые звуки. Если длительные занятия не дают никакого результата, то, по-видимому, педагог должен признать в своей неудаче и искать другие пути стимуляции речи. Однако в нашей практике такого не случалось.

В большинстве случаев ребенок откликается на попытки терапевта вовлечь его в общее пение. Первое, что начинает делать ребенок, – подавать голос во время пения.

Мальчик Юра, 7 лет, начал посещать наши музыкальные занятия в середине года. В результате серьезного нарушения эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм) у него полностью отсутствовала речь (он произносил только три слова) при том, что он читал и «писал» (выкладывал фразы из магнитной азбуки). После нескольких посещений музыкальных занятий он начал подавать голос во время общего пения, и после этого к трем словам, которые он произносил, прибавилось еще несколько.

После первых вокализаций появляются «лепетные» слоги. Если у ребенка нет моторных проблем, таких слогов появляется сразу довольно много («бу-бу-бу», «би-би-би», «ма-ма-ма»...).

Техника безопасности. Педагог, занимающийся с ребенком, обязательно должен учитывать, что стимуляция речи ведет к стимуляции общей активности (так как произвольный контроль у ребенка в это время еще не сформирован). Поэтому занятия сильно возбуждают и растормаживают ребенка и могут давать эффект, похожий на стимуляцию сильными лекарствами. Если ребенок от занятий очень возбуждается и возбуждение начинает преобладать над появившейся речевой продукцией, нужно на некоторое время оставить его в покое, т. е. ребенок будет продолжать ходить на музыкальные занятия, но педагог временно прекратит целенаправленно стимулировать его речь. Через некоторое время, когда возбуждение спадет, работу по стимуляции речи можно возобновить.

2 этап – игровые методы стимуляции речи

После того как ребенок начал произносить слоги, педагог ослабляет индивидуальную работу с ним, но следит, чтобы на каждом занятии повторялись те песни, которым ребенок может подпевать. На этом этапе музыкальная терапия отходит на второй план, хотя ребенок продолжает посещать музыкальные занятия, а на первый план выступают игровые методы стимуляции речи. Если в это время не ослабить интенсивность музыкальной терапии, ребенок перевозбудится, могут начаться истерики (возникнуть эксплазивные реакции).

Педагог предлагает игры, в которых по ходу действия ребенок должен что-то произнести. Это может быть, например, игра в прятки с ауканьем или игра в лото в группе детей, большинство которых азартно вовлекаются в игру. Когда каждый кричит: «Дай!», тогда и у неговорящего ребенка в какой-то момент может тоже вырваться слово «дай». Можно также специально «выманивать» речь, выстраивая такие ситуации, в которых ребенку оказывается необходимым что-то сказать (например, прежде чем дать ребенку то, что он хочет, педагог делает небольшую паузу, чтобы ребенок попросил).

Для одного мальчика, Сережи, решающим средством оказалась игра, в которой все кидались друг в друга подушками (понятно, что такая игра проходила на большом эмоциональном подъеме). Дома этот мальчик жил в ситуации очень строгого контроля за всеми его действиями и в результате к четырем годам не говорил ни слова, хотя у него не было серьезной патологии развития. Игра с киданием подушками помогла снять излишний самоконтроль, и Сережа начал говорить: вначале произносить слова, а потом и развернутые фразы.

3 этап – взаимодействие музыкального терапевта, дефектолога и психолога

Первые элементы речи, которые появляются в результате игровых занятий, – это обычно звукоподражания или короткие слова («иди», «дай»).

На этом этапе опять подключается **музыкальная терапия**. Педагог поет вместе с ребенком, глядя ему в глаза и отчетливо пропевая некоторые слова. Желательно, чтобы эти слова были связаны с определенным движением. В конце концов в результате этой работы ребенок повторяет какое-то слово, пропевая его. Для того чтобы это удалось, важно подобрать песню, которая нравилась бы ребенку. В этой песне должен быть подходящий мотив, поскольку, как показывает практика, для каждого ребенка существуют более «удобные» ритмы, которые ему легко повторять, и менее «удобные».

Параллельно с этим происходит **работа по расширению словарного запаса** (усложняющееся лото, задания с просьбой показать на картинке определенные предметы). Правила игры постепенно усложняются, так что ребенку приходится произносить уже не одно слово, а два (например, играя в лото, говорят не просто «Дай!», а «Дай мишку», «Дай куклу», потом начинают говорить: «Дай Ане мишку»). Постепенно усложнение доходит до того, что ребенок говорит: «Дай Ане голубого мишку, пожалуйста». Такой фразовой речи можно добиться, если у ребенка уже сформирована внутренняя речь и ее нужно только «вывести наружу» (экстериоризировать). Если внутренняя речь недостаточно сформирована, следует много работать над пассивным словарным запасом, словообразованием и грамматикой. Ребенок должен уметь показывать на картинках не только предметы, но и действия, а также давать «безмолвные» ответы на вопросы, требующие склонения слов по падежам («На чем сидит мальчик?» и т. п.).

Когда ребенок уже овладел фразой, первое время он произносит ее как бы с усилием, как будто он достает слова из заднего кармана брюк. Речь обычно бывает неразвернутая, в виде корневых осколков слов, без окончаний, предлогов, без связок, без глаголов, часто с неправильным порядком слов. Параллельно со стимуляцией речи идет **работанад линейной последовательной организацией предметов в пространстве** – выстраиваются в определенном порядке игрушки (матрешки, пирамидки, вагончики поезда); воспроизводится повторяющийся рисунок из бусинок, горошин, фишек; усваивается порядок действий. Часто этого бывает достаточно для того, чтобы линейная структура фразы тоже стала упорядоченной. Но иногда это не приводит к желаемому результату.

Например, у девочки Тани появилась речь, в которой совершенно не было порядка: как на уровне слова—в словах переставлялись слоги и звуки, отсутствовали начала слов, так и на уровне предложения—не было связок между словами, речь была выдержана в телеграфном стиле. Мы подключили следующий этап музыкальной терапии: записали песни, которые поем в группе, на аудиокассету, причем увеличив количество протяжных песен, и дали Тане пение в качестве домашнего задания, чтобы дома мама два раза в день пела вместе с Таней. Кроме того, с девочкой снова начали индивидуально заниматься пением, а на общем занятии ассистент опять подсел к Тане и пел с ней «лицо в лицо». Через некоторое время Таня смогла пропевать все слова в песне с соблюдением их структуры. После того как девочка научилась плавно пропевать фразы, она начала так же плавно их проговаривать.

На этом, конечно, не завершаются занятия по развитию речи у ребенка. Дефектологу и логопеду предстоит решать еще много проблем, но главный толчок, благодаря которому у неговорящего ребенка появляется речь, происходит на музыкальных занятиях.

Музыкальные занятия в подготовительной группе

Подготовительную группу в Центре посещают дети, которые занимаются последний год перед поступлением в школу (в редких случаях—перед поступлением в обычный детский сад).

Таких групп несколько. В группы дети подбираются по сходству их проблем в адаптации, по психологической совместимости и другим критериям.

Группу, о которой пойдет речь, постоянно посещали шесть детей—Мила, Рита, Андрей, Антон, Миша и Алина. Мила, Рита и Миша занимались в Центре не первый год, остальные пришли в группу впервые. У этих детей были нарушения развития эмоционально-волевой сферы, которые могли проявляться в виде страхов, нарушения способности к общению, специфической задержки речевого развития, стереотипности моделей поведения и т. д. Перед нами стояла задача объединить детей с множеством проблем в единый класс и подготовить их к новой, может быть, более суровой, обстановке.

Начало занятий

На первых занятиях дети просто не могли понять, что от них требуется. Каждый был полностью погружен в свои страхи. Мила при малейшем шуме или просто громком звуке начинала кричать, убегала в коридор. Миша начинал бегать по комнате. Антон закрывал глаза и тряс руками. Андрей начинал стряхивать с рук, ног, плеч «бубошки». Алина быстро-быстро проговаривала распорядок дня. Рита не поднимала глаз от пола. Обстановка занятия казалась им незнакомой и поэтому очень страшной.

В зависимости от индивидуальных особенностей развития дети по-разному воспринимали и отдельные задания, и музыку в целом. Например, Андрей сначала совсем не подпевал, был вялым, пассивным, а когда «включился» в процесс, оказалось, что он не может контролировать силу голоса—он не пел, а совершенно неритмично, но с большим энтузиазмом выкрикивал слова песни. Мила при этом пугалась и убегала. Общий ритм песни сбивался. Тогда, в дополнение к групповым, Андрею добавили индивидуальные музыкальные занятия, где мы с ним работали над регуляцией дыхания и силы звука. Хватило буквально пяти–шести занятий, чтобы у Андрея улучшился самоконтроль.

Структура занятия

Чтобы дети быстрее освоились, каждое *занятие имело очень четкую структуру* ; в течение всего года она практически не менялась. Спустя некоторое время дети уже знали, что будет дальше. Это позволяло создать предсказуемую ситуацию, внутри которой они чувствовали себя спокойно и уверенно.

Первое время оставались неизменными виды работ, репертуар, игры, выстроенные в определенной последовательности. Дети привыкли даже к моим интонациям и иногда их копировали.

Каждое занятие включало в себя *двигательные упражнения или подвижные игры, пение, игру на музыкальных инструментах, танцы*. Этими видами работ мы занимались с самого начала. Вначале дети часто отвлекались, не понимали, что от них требуется, медленно

включались в деятельность. Из раза в раз, из занятия в занятие мы повторяли эти задания. Усвоение программы деятельности приводило к тому, что дети становились более уверенными.

Очень долгое время **задания были общими для всех детей**. Они все вместе пели, танцевали, повторяли движения; во время игры на музыкальных инструментах вместе начинали и вместе заканчивали игру. Постепенно мы старались решать все новые и новые задачи: вовлечение детей во взаимодействие в группе, развитие слухового внимания, чувства ритма, способности переключения с одного элемента программы на другой, координация движения, ощущение собственного тела (соматогнозиса), расширение набора стереотипов. Разумеется, каждый ребенок в группе отличался индивидуальными особенностями, проявляющимися в темпе и последовательности преодоления трудностей.

Занятия строились так. Дети входили, садились на стульчики, и я с каждым из них здоровалась. Для этого у нас был выработан специальный ритуал приветствия.¹

После приветствия они играли в игры. Для начала я выбрала игры «Иголлка и нитка» и «В магазине зеркал». Игра «Иголлка и нитка» помогала детям научиться ориентироваться в пространстве, а в игре «В магазине зеркал» нужно было под музыку повторить все движения ведущего.

Поиграв, дети пели. Для пения в начале года я выбрала русскую народную песню «Тень-тень». Она хороша тем, что дети, которые по каким-то причинам не пели, могли передавать содержание песни с помощью жестов. Кроме того, при помощи этих движений мы старались развить мелкую моторику.

Затем дети играли на шумовых музыкальных инструментах. Я выбрала песенку А.Спадавеккиа «Добрый жук» из кинофильма «Золушка». Эта песня двудольного размера достаточно проста для аккомпанемента. Дети на протяжении всей песни должны были мне помогать своей игрой. Воспитатели помогали детям играть ритмично.

В конце занятия мы танцевали хоровод «Во поле береза стояла». При всей простоте движений детям было достаточно трудно держаться за руки и не выходить из круга.

Занятие заканчивалось диалогом-прощанием, который так же, как и приветствие, имел форму ритуала.

Первые успехи

В первое время только Рита и Антон могли самостоятельно здороваться и прощаться, остальным помогали воспитатели.

Конечно, при всей четкости построения каждое занятие чем-либо отличалось от предыдущего или последующего. В первую очередь я ориентировалась на состояние детей, их работоспособность, настроение. Какие-то задания приходилось сокращать, чем-то, наоборот, мы занимались дольше.

По мере того как дети справлялись с этими довольно простыми заданиями, мы стали их усложнять. Усложнились игры, мы начали инсценировать песни («Как на тоненький ледок», «Почему медведь зимой спит?», «Савка и Гришка»), стали петь песни «по ролям» («Песня про бабушку»), музыкальные произведения мы начали исполнять «по партиям» («Рондо» Бетховена, где определенные фрагменты исполнялись определенными инструментами), стали придумывать музыкальные сказки, где у каждого ребенка была своя роль и свой музыкальный инструмент. Эти задания помогли каждому ребенку почувствовать себя участником совместной деятельности, от действий которого зависит общий успех. Постепенно у детей появился интерес к творчеству. В «Песне про бабушку» они сами придумали несколько новых куплетов и соответствующих движений к ним.

Индивидуальные занятия

В некоторых случаях в дополнение к групповым я проводила индивидуальные занятия. Так было с Милой, когда она отказывалась входить в класс и кричала при малейшем «нажмем», так было с Андреем, когда он вместо пения громко кричал. Эти небольшие, всего по 15 минут, занятия очень помогли детям адаптироваться к групповой обстановке.

Результаты групповой работы

В течение года мы отмечали следующую динамику: Мила перестала пугаться, убегать из класса и прятаться за штору. Когда у нас появилась детская ударная установка, Мила подошла к ней и с удовольствием стала играть. Громкие звуки, издаваемые ею самой, ее не пугали. После этого Мила перестала пугаться звуков, которые издавали другие дети. Андрей начал включаться в общую деятельность, а если он запаздывал, Рита ему подсказывала, торопила. Антон стал более внимательным, активным, он мог выдержать бо́льшую нагрузку, чем в начале учебного года. К музыкальным занятиям он подходил весьма творчески, придумывал новые движения, слова к песне. Миша, самый маленький из детей, на занятиях заговорил, запел, во время игры на ориентацию в пространстве стал руководить другими детьми, рассаживать их на нужные места. Алина стала больше общаться с детьми, снизилась тревожность.

Наиболее значительные изменения произошли у Риты. Она пришла к нам два с половиной года назад закрытой, скованной девочкой, ходила согнувшись, смотрела вниз, отворачивалась, полностью находилась в плену своих стереотипов. Еще в прошлом году, попадая в новые ситуации, она терялась; любые, самые незначительные изменения режима ее пугали, на вопросы она не отвечала. Но постепенно начала взаимодействовать с окружающими, позволила взрослому организовывать свою деятельность, а затем стала сама принимать участие в организации коллективной деятельности. Она стала лидером группы, научилась договариваться и с детьми, и со взрослыми. Рита перестала теряться, стала помогать другим детям, объяснять им, что надо делать. У нее расширилось понимание речи, появились отдельные развернутые высказывания. Снизилась инактивность («Я сама», «Да не надо»), девочка сама предлагала спеть какую-либо песню или сыграть в какую-либо игру. Сейчас уровень организации ее эмоционально-волевой сферы дает возможность дальнейшего развития, девочка самостоятельно справляется с трудными ситуациями.

В конце учебного года мы устроили концерт для родителей и педагогов. Было много гостей, и у каждого ребенка был свой, пусть небольшой, сольный номер.

Итоги

Конечно, у всех детей остаются значительные трудности в адаптации, но при этом они готовы к взаимодействию с другими детьми и взрослыми, готовы к обучению в школе. К концу учебного года, приходя в Центр, они сразу замечали, если кто-то отсутствовал, спрашивали, придет ли он. Если во время какого-либо совместного действия кто-то замешкался или ошибся, другие его поправляли.

В сентябре все дети, кроме Милы и Миши, пошли в школу. Мила продолжила заниматься в Центре. Миша пошел в подготовительную группу интегративного детского сада. Алина начала учиться по программе вспомогательной школы, Андрей и Антон—в коррекционном классе общеобразовательной школы. Хочется верить, что не последнюю роль в этом сыграли музыкальные занятия.

Итак, проводимая в течение года коррекционная работа, включающая музыкальные занятия, привела к улучшению качества коммуникации у детей, формированию навыков

совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы, включая расширение эмфатических способностей, возможностей адекватного выражения эмоционального состояния.

Музыкальная терапия как средство невербальной коммуникации

Знакомство

Мы познакомились с Илюшей, когда он начал посещать занятия в группе детей раннего возраста. Ему было тогда 4 года. Я вела групповые музыкальные занятия и постоянно присутствовала как психолог.

Илюша выделялся среди других детей. У мальчика были серьезные нарушения двигательной сферы (Илюша не ходил, с трудом действовал левой рукой, правую руку не использовал). Он не только не стремился общаться с детьми, но избегал их, первые несколько занятий он провел вместе с мамой за ширмой, отгораживающей его от детей и незнакомых педагогов.

Единственным, что привлекало Илюшу, побуждало его к минимальной активности, была мягкая музыкальная игрушка. Именно к ней мальчик мог повернуть голову, потянуться рукой. Другие игрушки не привлекали его, а любимую игрушку он долгое время внимательно слушал.

После нескольких занятий, когда Илюша перестал бояться новых людей в ЦЛП, оказалось, что он очень музыкальный, любит слушать песенки, хотя предпочитает знакомые песни, не сразу принимает новые мелодии.

Первые занятия музыкой

Поскольку Илюше не очень подходил слишком высокий темп группового музыкального занятия, мы начали в дополнение к этому заниматься индивидуально. Основной задачей наших занятий было **установление контакта**. Другая задача – **выявление собственной активности** мальчика. Для этого мы стремились сделать музыкальное занятие понятным и предсказуемым для Илюши, уменьшить страхи, мешающие ему проявить активность.

Слушание музыки

Сначала мы просто повторяли знакомые песни, которые Илюша уже привык слушать на групповых занятиях, потом стали расширять репертуар, добавляя любимые Илюшины песенки из мультфильмов, а позже и незнакомые ему песни.

Илюша полюбил не только песни, но и пьесы, которые я играла ему на пианино, причем и здесь сначала предпочитал знакомые произведения (например, то, что дома часто играла его старшая сестра). Мальчик внимательно слушал музыку, не делал попыток уйти, заняться чем-то более интересным. Ему особенно нравились классические произведения. По словам мамы, когда сестра перестала играть дома Бетховена, Илюша потерял интерес к ее игре.

Если Илюша был расстроен, музыка помогала ему успокоиться. В группе Илюша часто плакал и бил себя по голове, требуя любимую бутылку с кефиром, или пугался, когда обнаруживал, что мама вышла из комнаты. Чтобы успокоить Илюшу, часто достаточно было сесть рядом с ним и тихо напевать песню про малинку, которую мы пели в группе, начиная с самых первых занятий.

Музыкальное взаимодействие

Через некоторое время Илюша стал более активно участвовать в индивидуальных и групповых занятиях. Он очень полюбил гитару, полз к ней, как только она оказывалась в поле его зрения, мог долго играть, дергая за струны, потом начал слушать, прислоняясь ухом к деке. В то время он активно отказывался от шумовых инструментов, когда все дети в группе играли на бубнах и бубенчиках, Илюша играл только на гитаре, отказывался от других игрушек и громко плакал, если взрослые пытались увести его от гитары, привлечь внимание чем-то другим.

В конце курса музыкальной терапии Илюша полюбил играть на гусях. Этот инструмент по звучанию и способу игры напоминает гитару, поэтому он мог на длительное время привлечь мальчика. Но стоило мне взять гитару, как Илюша оставлял гусли и направлялся ко мне, даже если для этого надо было пересечь комнату. Играть одновременно на двух инструментах он не соглашался.

Решение коррекционных задач

В отличие от гитары, которую обычно держала я, гусли приходилось держать самому Илюше. Для этого ему пришлось использовать обе руки, чего он раньше почти не делал. Но поскольку гусли ему очень нравились, Илюша стал выводить вперед правую руку и разжимать кулак, чтобы поддерживать гусли на коленях. По струнам он водил более развитой левой рукой. Таким образом, на музыкальных занятиях у него появилась **двуручная деятельность**. Мы использовали разные песни с очень простыми припевами, которым легко подпевать (например, «би-би» или «а-а-а»). Я пыталась побудить Илюшу что-то спеть вместе со мной. Это мне не удалось, песни он слушал молча, но когда музыка переставала звучать, Илюша мог сам начать вокализировать, ни к кому не обращаясь, ничего таким образом не требуя. К этой игре с собственным голосом можно было присоединиться, и мы несколько минут **«пели» вместе с Илюшей разные гласные звуки**. Этот процесс так увлек его, что он продолжал петь так же дома с мамой, сидя у нее на руках и глядя ей в лицо.

Можно сказать, что основные задачи, которые мы ставили, приступая к музыкальным занятиям, оказались выполнены. Нам удалось установить контакт с Илюшей. Улучшился его контакт с мамой. Мы нашли способы успокоить Илюшу при помощи музыки, если что-то в группе расстраивало его. Он стал более активным, так как у него появился интерес к занятиям и музыкальным игрушкам. Кроме того, музыкальные занятия способствовали развитию двигательной сферы—выведению вперед правой руки, использованию двух рук.

Продолжение музыкальной терапии

Второй курс музыкальной терапии мы провели после долгого перерыва. Педагоги, работающие с мальчиком, решили, что Илюша достиг новой ступени развития и ему снова нужны музыкальные занятия. Он стал более адаптирован в группе, стал лучше взаимодействовать с педагогами. Увеличились двигательные возможности: Илюша ходил, мог взять мячик, толкнуть его педагогу.

Одним из изменений в поведении Илюши стала новая привязанность — он заинтересовался пианино, мог долго стучать по клавишам, появились любимые ноты, которые он безошибочно находил среди остальных. Отвлечь его от пианино было очень трудно.

Теперь были поставлены задачи **дальнейшего развития собственной деятельности**,

налаживания взаимодействия с педагогами .

Мы начали заниматься, но уже не в зале, а в игровой комнате. Музыкальные занятия в группе в то время вел другой специалист, и я не пыталась повторять на индивидуальных занятиях форму групповой работы. Мы занимались тем, что Илюше раньше особенно нравилось, могли несколько раз в течение занятия повторять одну песню, возвращаться к тому, что уже делали.

Илюша вел себя совсем не так, как раньше. Он по-прежнему тянулся к гитаре, с удовольствием играл на ней, но гораздо легче переключался на другое занятие, не протестовал, когда я, спев песенку, убирала гитару. У нас появилась возможность чередовать разные виды деятельности и таким образом тренировать способность **переключать внимание с одного привлекательного занятия на другое .**

Мы начали играть вместе на разных инструментах. Илюша стал брать маракас или бубенчики и сопровождать исполнение песни. После нескольких занятий он научился начинать играть и останавливаться вместе со мной. Если играть Илюше было не на чем, он вокализировал, подпевая мне, или просто раскачивался в такт самым любимым знакомым песенкам. Раньше ожидание чего-то было для Илюши очень болезненно, он переживал, если его желание не выполнялось сразу или приятное действие прерывалось на некоторое время. Теперь он сам начал **останавливаться и ждать**, когда можно будет снова начать играть. Важно для нас было и то, что теперь Илюша играет не сам по себе, а вместе со мной, слушает меня и **синхронизирует свои действия** с моими таким образом, чтобы получался какой-то приятный для него результат. Возникло взаимодействие Илюши с педагогом.

Хотя основной задачей музыкальной терапии была работа с эмоциональной сферой, нам удавалось затрагивать и другие области развития мальчика, например двигательные проблемы. Мы продолжали играть на гуслях, **используя для этого две руки**. Часто, слушая музыку, Илюша непроизвольно, без помощи педагога, принимал асимметричные позы, которых от него добивались специалисты по движению. Тогда часть занятия проходила в пассивном слушании песен: я старалась подольше удержать Илюшу в той позе, которую он непроизвольно принял, и не провоцировать его встать и куда-то пойти.

Одной из рекомендаций было **развитие ритмичных движений** под стихи или под музыку. Поэтому мы с Илюшей начали танцевать. Сам он почти не пытался сопровождать музыку движениями (за исключением раскачиваний), но с большим удовольствием шел ко мне на руки, чтобы подвигаться в такт знакомой песне. В это время он смотрел мне в глаза, улыбался, иногда смеялся от удовольствия.

В результате второго курса музыкальной терапии Илюша начал действовать более осознанно, стал понимать, на каком инструменте он хочет играть, когда надо остановиться. Нам удалось **связать изолированные действия, подчинить их общей цели** (слушать и подпевать, слушать и аккомпанировать на другом инструменте). Совместная игра на инструментах стала для Илюши **развитием взаимодействия с педагогом**, выполнения общей деятельности.

Опыт создания интегративного музыкального ансамбля

Ребенок с нарушениями развития сталкивается в своей жизни со многими проблемами. Это ограничение возможностей общения, проблема организации досуга, трудность реализации своих способностей, а в будущем—невозможность занятий какой-либо профессиональной деятельностью. Попытайтесь решить эти проблемы можно с помощью создания интегративного музыкального ансамбля.

Я хочу поделиться с вами некоторым опытом моей работы в этом направлении.

Почему именно ансамбль?

Дети с «ограниченными возможностями» часто не ограничены в способности воспринимать музыку и «создавать» ее. Даже самые маленькие и «трудные» дети любят играть на простейших музыкальных инструментах (погремушки, колокольчики). Музыкальная деятельность всегда эмоционально окрашена. Она создает вокруг себя положительный фон, поэтому в ней так приятно участвовать. Кроме того, существует множество разных музыкальных инструментов, и всегда можно подобрать инструмент, соответствующий физическим и интеллектуальным возможностям ребенка.

Преимущество ансамблевой игры состоит в том, что в ней используются как простые «колористические» инструменты, так и более сложные, требующие длительного обучения игре на них. В процессе инструментовки музыкального произведения есть возможность создания разных по трудности партий для каждого инструмента. Это позволяет учитывать индивидуальные возможности и способности всех исполнителей.

При этом важно отметить, что все партии в ансамбле являются равнозначными. Качественное исполнение как самой легкой, так и самой сложной музыки требует одинаковой творческой работы. Все это позволяет включить в состав ансамбля музыкантов, имеющих разный уровень подготовки, разные возможности и способности. Это могут быть несколько профессиональных музыкантов, несколько детей «с проблемами», которые учатся или учились играть на каком-либо инструменте. Например, многие аутичные дети очень музыкальны и при определенной педагогической работе могут обучаться даже в музыкальной школе.

Мне приходилось также заниматься обучением игре на фортепиано двух детей с ДЦП. Один из них сейчас учится во втором классе детской музыкальной школы. Но, пожалуй, главным является то, что участие в таком ансамбле могут принимать дети, которые вообще не имеют возможности заниматься какой-либо другой «профессиональной» деятельностью.

Наш первый опыт

В октябре 1997 года в Центре лечебной педагогики был создан такой творческий коллектив. В его состав входили четыре взрослых музыканта, играющие на скрипке, аккордеоне, гитаре и фортепиано, несколько подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы, аутизмом и проблемами, сходными с аутизмом и шизофреноподобной симптоматикой, и несколько их обычных сверстников. В ансамбль мы не отбирали детей по критерию наличия у них особых музыкальных способностей. Главным было желание ребенка и согласие его педагога.²

Выбор репертуара и инструментов

Сразу же встала проблема репертуара. Я остановилась на инструментальной музыке. Мы исполняли вариации на тему двух русских народных песен – «Среди долины ровныя» и «Светит месяц». Те, кто до этого не учился музыке, играли на различных ударных инструментах (маракасы, колокольчики, трещотки, треугольники, тон-блоки, металлофоны). К каждому сложному подростку на первых порах был прикреплен помощник. Важно было также подобрать инструмент, соответствующий физическим и интеллектуальным возможностям исполнителя. Необходимо было учитывать, что у многих детей были слабые руки, медленная реакция, плохая координация движений и т. п.

Партитура

Исполняемая пьеса состояла из нескольких разнохарактерных частей, каждую играли один или несколько человек. Для того чтобы музыкант знал, когда и с кем он должен играть, мы сделали специальную «партитуру». На большом листе бумаги написали номера частей, а под ними нарисовали инструменты, на которых их исполняли. В процессе игры я тихонько называла номера частей.

В начале нашей работы стояли следующие задачи – научить ребят правильно играть на инструменте, вовремя начинать и заканчивать свою партию, исполнять ее с различной нюансировкой (громко—тихо), играть ритмично.

Общие и индивидуальные репетиции

Теперь несколько слов о том, как проводятся наши репетиции. Мы занимались один раз в неделю. Но я считаю более целесообразным устраивать две репетиции в неделю. Перед каждой общей репетицией проводятся индивидуальные занятия. С каждым исполнителем необходимо выучить его партию. Мне кажется очень важным, чтобы дети с интересом относились к тому, что они делают. Они воспринимали наши занятия не как развлечение, а как настоящий творческий процесс.

Вокально-инструментальный ансамбль

Первое наше выступление состоялось на новогоднем празднике. Оно было удачным. Ребята были готовы к решению более сложных задач. У нас появилась идея сделать наш ансамбль вокально-инструментальным. Вообще человеческий голос с сопровождением воспринимается всегда легче, чем чисто инструментальная музыка. Он по существу самый естественный музыкальный инструмент.

Нам, конечно, потребовался микрофон. Это было акустической необходимостью, но явилось также стимулом для пения. Когда я принесла микрофон, музыканты очень заинтересовались. Мы устроили небольшое прослушивание. Все ребята, которые могли петь, спели с микрофоном знакомую песню. После этого я для себя определила, кто может делать это чуть смелее и лучше других. У нас выделились две пары солистов. Первой нашей песней была «Смуглянка». Вступление и музыкальный проигрыш играли подростки, каждый куплет пел один солист, припев пели все вместе.

По мере развития нашего коллектива мы усложнили репертуар и инструменты, на которых играли подростки. Приобрели ударную установку, один мальчик начал играть на блок-флейте, стали использовать металлофон для исполнения мелодических партий, начали вводить синтезатор. У нас появились новые солисты. Дети, которые никак не проявляли себя раньше, неожиданно «раскрылись», захотели петь. Мы отказались от нашей «партитуры», потому что ребята уже способны воспринимать жест.

Музыка, как всякое искусство, не терпит посредственного качества. Слушатель не будет учитывать проблемы детей-инвалидов, ему может просто «не понравиться музыка». Значит, надо не приспособлять аудиторию к нам, а самим добиваться такого качества исполнения, чтобы оно понравилось публике. Для этого очень важно **подбирать яркий музыкальный материал, делать посильную для детей инструментовку, добиваться качественного звучания каждой партии.**

Мне кажется, что создание музыкальных ансамблей – это еще одна **возможность профессиональной и досуговой деятельности** для подростков с нарушениями развития. На Западе это широко практикуется. В европейских странах, например, существуют гастрوليрующие ансамбли, состоящие наполовину из профессиональных музыкантов, наполовину из людей с нарушениями. Я видела и слышала несколько таких коллективов, в

которых играли люди с синдромом Дауна. Может быть, когда-нибудь в нашей стране такая деятельность тоже станет реальной. Но есть, пожалуй, более важная цель создания подобных ансамблей – благодаря им открывается **возможность общения** для людей, которые испытывают в этом трудности. Одновременно это и **возможность наладить духовный контакт** через сопереживание не только между музыкантами в ансамбле, но и со слушателями. Это также наш шанс **научиться работать друг с другом**, что не менее важно и для профессиональных музыкантов, и для детей «с проблемами», и для их обычных сверстников.

Мы вместе наполняем мир музыкой, и каждая, даже самая незначительная, партия в исполняемом произведении не менее важна, чем главная. Без нее не будет полноты звучания.

Литература

Музыкотерапия и восстановительная медицина в XXI веке—I Международный Конгресс. Тезисы и доклады, 2000.

Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей (материалы семинара 03–05.05.2000). – М.: ЦЛП, 2000.

Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова / Под ред. С.В.Андреевой. – Псков: ПОИПКРО, 2000, 2003 (раздел «Музыкальное воспитание»).

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей. – М.: Теревинф, 2000.

Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1–4 классы /Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2004 (разделы «Музыка и пение», «Ритмика»)

Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом.—М.: Теревинф, 2004.

Алексеев Ю.Ю., Михеева С, Аруцева Е. Круговые терапевтические танцы.—М.: Ковчег, 2004.

Бекина С.И., Ломова Т.П., Соковнина Е.Н. (составители) Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 5–6 лет.—М.: Просвещение, 1983.

Бин Дж., Оулдфильд А . Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр.—М.: Теревинф, 2000.

Варга Б., Димень Ю., Лопариц Е . Язык, музыка, математика.—М.: Мир, 1981.

Виноградов Л.В., Тевосян Э.С . Блокфлейта. Коллективное музицирование.—М.: Ковчег, 2004.

Волкова Г.А . Логопедическая ритмика. Учебник для вузов.—М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Денисов Ф. Народные танцы.—М.: Профиздат, 1954.

Захарова И.Ю . Танцы как метод лечебного воздействия//Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей.—М.: Теревинф, 2000.

Лопухина И. Логопедия—речь, ритм, движение. – СПб.: Дельта, 1997.

Макшанцева Е.Д. Детские забавы. Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. – М.: Просвещение, 1991.

Н.Е . Пространство возможностей. – [Электрон. ресурс]: <http://www.autism.ru>

Рыскин Л. В кукольном театре. Материалы для детского мюзикла. – СПб., 2004

Соботович Е.Ф . Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: КГПИ, 1981.

Фондорка Е.А. Музыкальные занятия // Опыт работы интегративного детского сада

/Под ред. Н.Т.Бунимович.—М.: Теревинф, 2004.

Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. Учебное пособие для вузов.—М.: Владос, 2003.

Спасибо, что скачали книгу в [бесплатной электронной библиотеке ModernLib.Ru](#)

[Все книги автора](#)

[Эта же книга в других форматах](#)