

Дмитриева Наталья Юрьевна

канд. филос. наук, доцент

Землянская Татьяна Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»

г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-108632

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ,
НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (ИЗ ОПЫТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ)**

Аннотация: в статье представлен анализ проблем развития произвольного внимания детей-инвалидов с ментальными нарушениями. Из практического опыта работы описаны и сформулированы подробные методические рекомендации к проведению музыкального занятия с детьми-инвалидами с ментальными нарушениями, направленного на развитие произвольного внимания.

Ключевые слова: произвольное внимание, дети-инвалиды с ментальными нарушениями, музыкальное занятие.

Проблема дефицита внимания у детей с разными нозологиями несколько схожа. У детей с синдромом Дауна специалисты выявили «застреваемость» внимания (замедленность переключения), повышенную отвлекаемость (связана со слабостью активного внимания и невозможностью на длительное время сосредоточиться на одном виде деятельности, рассеянность внимания (недостаточная концентрация внимания), неустойчивость активного внимания (обычно сочетается с истощаемостью внимания, утомляемостью), нарушение распределения внимания (сужение объема внимания).

В специальных психолого-педагогических исследованиях отмечаются особенности внимания у детей с задержкой психического развития (ЗПР): неустойчивость (колебание) внимания, которое ведет к снижению продуктивности, сниженная концентрация и объем внимания, сниженная избирательность и распределение внимания, «прилипание внимания» (выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию), наконец, повышенную отвлекаемость.

Своеобразные выводы сделали ученые, исследующие внимание у детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Интеллектуальное развитие этих детей крайне разнообразно. Среди них могут быть дети с нормальным, ускоренным, резко задержанным и неравномерным умственным развитием. Отмечается также как частичная или общая одаренность, так и умственная отсталость. О таких свойствах внимания детей с РАС, как быстро ослабевающее, плохо фиксируемое, трудно привлекаемое сообщают В.В. Лебединский, В.Е. Каган, Г.Т. Красильников, Н.Л. Белопольская, Е.М. Мастюкова, В.М. Башина, Т. Грэндин и М.М. Скариано [1; 2; 4–7]. Внимание детей с РАС неустойчиво, объем мал, все формы произвольного внимания, как правило, недоразвиты. О внимании детей, страдающих аутизмом, К. Гилберт и Т. Питерс утверждают, что «даже будучи привлечено к определенным сторонам объекта, оно плохо фокусируется, слабо сосредотачивается на них, как бы скользит по поверхности» [3; 8]. Общие характеристики произвольного внимания у детей-инвалидов с ментальными нарушениями возможно представить в следующей таблице.

Таблица

Характеристика произвольного внимания у детей-инвалидов

Нозология Характеристики внимания	Синдром Дауна	ЗПР	РАС
Отвлекаемость Истощаемость	повышенная	повышенная (любой посторонний раз- дражитель)	погруженность в себя, отсутствующий взгляд

Рассеянность	истощаемость, утомляемость	высокая	«непроницаемость» «застывание»
Переключение	«застреваемость», медленное переключение	«прилипание» низкое, инертность	отсутствует
Распределение	нарушено	слабое, неумение произвольно сосредоточиться	отсутствует
Избирательность	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Работоспособность период (в минутах) / отдых	низкая 5 мин	низкая, не запоминает инструкции 5–15 / 3–7	низкая, не воспринимает инструкции
Объем	узкий	мал	мал
Устойчивость	низкая	крайне низкая	отсутствует

При всем многообразии специфических особенностей произвольного внимания детей-инвалидов с ментальными нарушениями выделяются некоторые сходства, которые необходимо учитывать педагогам при построении разного рода занятий:

- продолжительность периода активного внимания, а значит работоспособности от 5 до 15 минут;
- ослабленное внимание к вербальной информации;
- акцент на ярких изображениях (картинки, предметы);
- отсутствие внешних раздражителей (звуков, запахов, предметов);
- интенсивное умственное напряжение влечет бессилие, раздражение, неуверенность в своих силах, неудовлетворенность своей деятельностью;
- небольшой объем внимания;
- небольшой объем работы.

Дети с особенностями в развитии часто обладают музыкальностью. Зачастую они наделены музыкальной памятью (могут узнать знакомую мелодию), слухом (могут чисто «интонировать» во время пения), чувством ритма (могут ритмически верно повторить услышанный ритм), однако, в большинстве случаев особенности развития не позволяют им «держат ритм», сохранять темп,

удержать в памяти большой музыкальный фрагмент. На это в большей степени влияет непродолжительный период внимания и, как следствие, быстрая утомляемость. Важно выяснить, как этот значимый период активного продуктивного внимания увеличить, продлить, расширить. Из этих сведений складывается примерный план урока:

1. Всё рабочее время делится на несколько частей по 5–7 минут, с перерывом-переменкой на 3 минуты. В последующие периоды, когда ребёнок привыкнет, рабочее время увеличивается, время отдыха сокращается.

2. Вербальная инструкция минимальна.

3. Инструкция предлагается в форме «визуального расписания».

4. Набор предметов от занятия к занятию не меняется. В кабинете нет лишних вещей, источников звука, запаха.

5. Задание предполагает небольшой, неустойчивый объём работы, по окончании работы от педагога идёт похвала (вербальная, невербальная).

Личный опыт работы с 2017 года с детьми-инвалидами с ментальными нарушениями на занятиях музыкальным исполнительством (игрой на музыкальных инструментах) показал состоятельность этих методических рекомендаций.

Продолжительность активного внимания детей увеличивается (до 30 мин.), работоспособность возрастает, способность воспринимать и удерживать в памяти инструкцию укрепляется. Более того, увеличивается объём как внимания, так и музыкальной памяти: дети запоминают и играют музыкальные композиции продолжительностью до 4 минут.

Практика АВА (Applied Behavior Analysis, АВА-терапия или метод прикладного анализа поведения) подсказала основополагающие пункты, помогающие ребёнку ориентироваться в пространстве кабинета и во временном пространстве урока:

- обращение к ребёнку должно быть искренне позитивным и радостным;
- обязательные ритуалы приветствия и прощания;
- «визуальное расписание» действий;

– моменты поощрения.

Простые повторяющиеся из урока в урок события (песенки, словесные инструкции, картинки «визуального расписания») укрепляют внимание, «цементируют» его, являются опорой для психики особенного ребёнка. Дети с РАС особенно подвержены испугам, связанным с новым местом занятий, новыми предметами, новым запахом. Для них значимо всё, что стабильно, неизменно – повторяемость ритуалов, динамика голоса, место проведения урока. Неожиданное для них изменение места урока, большой объём новой музыки ведёт к психическим срывам, возвращениям на несколько учебных этапов назад. Поэтому новый учебный материал вводится постепенно, небольшими порциями, отдельными музыкальными фразами.

Остановимся подробнее на обязательных составляющих музыкальных занятий с детьми-инвалидами с ментальными нарушениями.

Урок начинается песенкой-приветствием. Это момент приятия. Педагог и ребенок держаться за руки, поют песенку со словами «здравствуй» или «привет» (ребенок скорее подпевает, поет педагог). Далее подходим к «визуальному расписанию», на котором закреплены карточки с изображением музыкальных инструментов. Помимо игры на музыкальных инструментах ребенок с педагогом поют и танцуют. Для этого действия существуют специальные карточки с изображением поющих детей с микрофоном (для некоторых особенных детей это важная деталь) и с марширующими муравьями). Движение под музыку – неотъемлемая часть занятия, направленная на развитие крупной моторики, координации, которой, как правило, недостает особенным детям.

Движение под музыку предполагает целый ряд действий: услышать жанр (марш, бег, полька), выполнить верные действия (маршировать, либо бежать, либо танцевать), ответить на вопрос: «что это?».

Само движение, как правило, не вызывает затруднений, но правильное название жанра может указать не всякий ученик: соотнести движение со словом бывает непросто и даже произнести «марш», «бег», «полька» бывает затруднительно, тогда можно ограничиться начальными слогами «ма», «бе», «по».

За одно музыкальное занятие удаётся повторить (вспомнить) до восьми музыкальных произведений. Несколько из них исполняются разными инструментами – одно-два тамбурином, одно-два – бубенцами, одно-три – треугольником, одно-два на ксилофоне или металлофоне. Очередность инструментов меняется в зависимости от «визуального расписания» и интересов ученика. Иногда ребенок отказывается играть, например, на тамбурине, показывая на другую картинку. Возможно, после игры на других инструментах он вернется к пропущенной.

Момент отдыха, переключения, перемены сведен к минимуму: увидев следующий этап урока (следующий музыкальный инструмент), ребенок берет его (на столике у расписания), возвращается к своему стульчику, присаживается и играет. Когда произведение закончено, ребенок несет инструмент обратно, аккуратно кладет его туда, где взял (корзинка, коробка, сундучок). Такое переключение по классу и служит неким переключением, отдыхом. Переутомления не происходит.

Важно чередовать исполнение музыки и движение под музыку. Если ребенку свойственна активность (гиперактивность, СДВГ), это чередование вначале нужно усилить в сторону увеличения движения под музыку, разбив на отдельные жанры – одна визуальная карточка «марш», другая «бег», третья «полька». В течение учебного года двигательная активность нормализуется и тогда возможно составлять расписание с преобладающим числом карточек «инструментальных».

Отдельная часть всего образовательного процесса – поведение педагога. Оно не должно быть твердым или чрезмерно мягким, «жалостным». Педагог – это спокойный уверенный взрослый, который пришел поиграть, но по своим правилам. Правила не диктуются, не объявляются. Мы просто живем по этим правилам: поздороваться песенкой, посмотреть в расписание, играть на бубенцах в определенном ритме (по отдельной карточке или по показу педагога), двигаться под музыку (самостоятельно, без показа), прощаться другой специальной песенкой. При этом нельзя баловаться, бросать инструмент, иначе не получишь по-

ощрения в виде магнита. За каждое выполненное задание ребенку полагается цветной магнит. Ребенок получает его сразу, как только положит свой инструмент на место, и крепит магнит на металлический предмет (это может быть линейка, доска, в нашем случае детское ведерко, перевернутое вверх дном). В конце урока, когда выполнено все по «визуальному расписанию» педагог и ребенок считают магниты, снимают их с ведерка. Эти действия помогают развитию мелкой моторики и проговариванию счета. За набранное количество магнитов ребенку полагается вознаграждение. Каждая семья имеет свой спектр наградений – от количества минут с гаджетом до проезда на общественном транспорте. На прощание поется (подпеваётся) «прощальная» песенка.

Вне зависимости от реальных достижений на протяжении урока педагог только показывает, подбадривает и хвалит ребенка: попал или не попал в сильную долю, вовремя вступил или опоздал, выдержал паузу или опять ошибся, сделал только три нужных удара или все 5, как обычно, – это не имеет значения. Ребенок чувствует свой успех. Его хвалят, значит, он действительно может. А значит, он придет на следующую встречу. Значит через месяц, полгода, год он будет играть лучше. Придет понимание нужного ритма, а руки научатся вовремя делать нужное движение. Для этого нужно время, много времени.

Особым детям нужно очень много времени и желания, чтобы добиться самых простых результатов. Чтобы дать время, мы не должны их торопить. Чтобы было желание, нужно их поощрять – словом, взглядом, жестом. Это не делает их здоровыми, но сделает счастливыми. А каждый из нас стремится именно к этому – быть счастливым.

Список литературы

1. Башина В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // Альманах «Исцеление», 1993. – С. 161–165.

2. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская. – 2-е изд. – М.: Когито-Центр, 2000. – 351 с.

3. Гилберт К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс; пер. с англ. О.В. Деряевой. – М.: Владос, 2002. – 144 с.

4. Грэндин Т. Отворяя двери надежды: мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М.М. Скариано; пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.

5. Каган В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 206 с. – EDN VOVKXZ

6. Красильников Г.Т. Аутизм и аутистический синдром / Г.Т. Красильников // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1996. – Т. 96. Вып. 2. – С. 105–110.

7. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2002. – 240 с.