**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**

**«ДЕТСКИЙ САД ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА**

**№38 «РОСИНКА»**

**города Рубцовска Алтайского края**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**658208, г. Рубцовск, ул. Ст. Разина, 198**

**тел: 6-36-43 ,** **detskiu@yandex.ru**

**«Гармоничное развитие ребенка с ОВЗ посредством музыки»**

***Подготовили педагоги:***

Алексуткина И.И.

Гребцова Т.В.

Горемыко В.В.

Казначеева А.П.

Рубцовск, 2020 г.

Музыкальное искусство занимает важное место в системе гу­манистического воспитания. Оно обладает неисчерпаемыми воз­можностями воздействия на внутренний мир ребенка, на форми­рование его нравственно-этических основ, на становление лич­ности в целом и играет значительную роль в коррекционно направленном процессе обучения и воспитания детей с проблемами. Наряду с другими видами искусства музыкальное искусство, его своеобразный способ отражения действительности обеспечивают знакомство ребенка с культурно-историческими традициями на­рода, единство с общечеловеческой культурой.

Через музыкальное искусство ребенок с проблемами осваивает окружающую действительность, выраженную в музыкально-ху­дожественных образах, познает общечеловеческие ценности, свя­занные с природой, человеком, предметами окружающего мира, отраженные в произведениях.

**Гуманистические ценности,** усвоенные через музыку, активи­зируют чувства, эмоции, переживания ребенка, создают условия для осмысления красивого и безобразного, доброго и злого, люб­ви и ненависти, помогают эмоционально-чувственно и деятельностно откликаться на них, обеспечивают ощущение собствен­ной самоценности, сопричастности с другими людьми, адекват­ности коммуникативных проявлений.

Посредством музыкального искусства формируются и **нравствен­но-эстетические ценности,** выражающиеся в отношении ребенка к природе, человеку, предметам в форме сочувствия, сопережи­вания, сострадания, почитания, благородства, созидания и т.д. Превращение общечеловеческих ценностей посредством музыкаль­ного искусства в личностные, проявляющиеся в жизнедеятельно­сти ребенка с проблемами, и выступает тем ключевым момен­том, который определяет значение музыкального искусства в гуманистическом  воспитании ребенка.

Музыкальная деятельность, формируя практические умения в музыкальном искусстве (в восприятии, пении, движении под музыку, игре на инструментах), обеспечивает одновременно раз­витие **коммуникативных основ, информационно-познавательных потребностей** ребенка, способствует развитию культуры тела как носителя не только социальных, но и эстетических, художествен­ных и семиотических функций.

Усвоение ребенком с отклонениями в развитии культурно-по­знавательных, нравственно-эстетических и гуманистических цен­ностей происходит в процессе коррекционно-направленной му­зыкальной деятельности и общения в образовательной и социаль­но-культурной среде.

Взаимодействие ребенка с проблемами с музыкальным искус­ством осуществляется в условиях **художественной среды,** которая выступает компонентом, частью всей культурно-образовательной среды. Н. А. Селянина определяет художественную среду как «со­вокупность художественных ценностей, видов художественной деятельности, вещных и личностных элементов, с которыми вза­имодействует социальный субъект и которые определяют форми­рование его художественных потребностей, способов и средств их удовлетворения»1. Л. И. Божович рассматривает среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, влияющих и на динамику развития, и на появление новых каче­ственных образований. При этом отмечаются необходимость по­нимания характера переживания ребенка, включенного в среду, характер аффективного отношения к среде и его активности в ней. П. Ф. Каптерев характеризует сущность среды в педагогиче­ском процессе как условие для творческого саморазвития лично­сти, где культуре отводится особое место в телесной и духовной организации ребенка.

Художественная среда определяет взаимосвязь искусства и лич­ности. Личность ребенка нормально развивающегося и с пробле­мами рассматривается как субъект культуры, формирующийся в условиях этой среды. Взаимодействие субъекта со средой распада­ется на два относительно самостоятельных процесса: создание или преобразование среды и ее освоение. Развитие ребенка в художе­ственной (в данном случае в музыкальной среде) происходит толь­ко в результате деятельности. А взаимодействуя со средой в каче­стве ее субъекта, личность ребенка с проблемами испытывает и реализует эмоционально-эстетическую потребность, активизиру­ет познавательные интересы, формирует ориентационно-ценностные представления и различные формы коммуникативно-рефлек­сивных основ.

Гуманизация коррекционно-образовательного процесса сред­ствами музыкального искусства предполагает личностно-ориентированный, деятельностной подход, который нацелен не толь­ко на получение знаний, но и на способы их усвоения, на образ­цы и способы мышления и деятельности, на развитие познава­тельных сил и творческого потенциала ребенка. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены Л.С.Выготским, А. Н.Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном. Личность рассматривается или как субъект деятельности, который формируется в деятель­ности и в общении с другими людьми. Личностно-деятельностный подход в музыкально-образовательном процессе предполага­ет, что в центре обучения находится ребенок с проблемами как личность с ее психологическими особенностями. В связи с этим все методические решения и технология коррекционно-развивающего процесса средствами музыки, использованные приемы, способы, методы преломляются через призму личности обучае­мого, его потребностей и способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей, а также имеющихся нарушений в развитии. В целом личностно-деятельностный подход в художественно-эстетическом освоении мира ребенком с проблемами означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается задача формирования гармоничной, нрав­ственно совершенной, социально-активной личности через рас­крытие внутренних резервов и компенсаторных возможностей лич­ности ребенка данной категории.

Музыкальное искусство обеспечивает ребенку с проблемами возможность художественного освоения действительности, кото­рое осуществляется через восприятие и деятельность. Своеобразие музыкально-эстетического освоения мира заключается в том, что оно в большей степени связано с эстетическими эмоциями и оцен­ками, а деятельность направлена на создание художественно-твор­ческого продукта.

В этом своеобразном освоении действительности ребенок с проблемами проходит путь от восприятия прекрасного и появле­ния эстетического чувства, выражающегося в удовольствии и ра­дости, заинтересованности, через накопление эстетических впе­чатлений, освоение различных звуков, движений, ритмов, форм, свойств предметов и явлений, к зарождению сначала избиратель­ного, предпочтительного отношения к ним, а потом возникнове­ния оценочного отношения, что служит основой формирования эстетического вкуса. Чувство прекрасного формируется у ребенка с проблемами не только посредством созерцания, но и в актив­ной музыкальной деятельности: пении, движении под музыку, игре на музыкальных инструментах.

В процессе овладения этими видами деятельности создаются возможности не только для художественного развития, формиро­вания основ музыкальной культуры, но и благоприятные условия для коррекции отклонений в познавательной, эмоционально-во­левой, личностной сферах такого ребенка, а также формирова­ния предпосылок развития его творческой активности и музы­кальных способностей.

* **Коррекция средствами движений.  Кинезитерапия**

Коррекция средствами движений в системе коррекционной помощи детям с проблемами используется достаточно широко. Термин «кинезитерапия» (терапия движением) появился относительно недавно. Болгарские ученые Л. Бонев, А. Слынчев, Ст. Банков, впервые использовавшие понятие «кинезитерапия», отнесли ее к неспецифически действующим терапевтическим факторам и определили, что различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают патологические и динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию.

Кинезитерапия в системе помощи детям с проблемами может проводиться в различных формах: коррекционная ритмика, танце-терапия, хореотерапия, психогимнастика, ритмопластика. Наибольший эффект кинезитерапии применительно к детям с проблемами проявляется, если она осуществляется в сочетании с музыкой. Коррекционная основа этих видов музыкально-двигательной терапии строится на единстве музыки и движений, на активной целенаправленной двигательной деятельности ребенка под музыку.

Многие зарубежные и отечественные ученые в области психологии, медицины указывали на важность и необходимость использования движений как средства лечения и коррекции.

Немецкие исследователи К. Колер и К. Швабе отмечали, что движения, и в частности ритмика, могут быть использованы как психотерапевтический метод. Ж.Далькроз, родоначальник ритмики, утверждал, что всякий ритм есть движение; в образовании и развитии его участвует все тело. Содержанием музыкально-ритмического воспитания является целенаправленное формирование личности путем воздействия на нее музыки и ритма с целью воспитания познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности.

Так, В. М. Бехтерев подчеркивал, что движения способствуют выявлению ритмических рефлексов, приспосабливают организм ребенка к определенным раздражителям (слуховым, зрительным), устанавливают равновесие в деятельности нервной системы ребенка, успокаивают слишком возбужденных детей и активизируют заторможенных.

Отечественные психологи М. О. Гуревич, А.А.Леонтьев, А. Р. Лурия указывали на связь двигательных и речевых анализаторов, а также взаимодействие формы произношения с характером движений. Исследования Л. А. Квинта, М.И.Доценко свидетельствуют о положительных корреляциях общего психического развития с развитием произвольной лицевой моторики. Пионером в использовании ритмических движений, в лечении взрослых и детей в нервно-психиатрической клинике был профессор В. А. Гиляровский. Он отмечал, что коррекционная ритмика оказывает влияние на общий тонус, психоэмоциональное состояние, тренирует подвижность процессов центральной нервной системы.

Особенностью коррекционно-ритмической терапии выступает наличие музыки, которая рассматривается даже без связи с движением как лечебный фактор. Как отмечали В. А. Гринер, И. С. Самойленко, Н.А.Власова, А.Флогенская, Е.В.Конорова, Е.В.Чаянова и др. ее действие будет эффективнее, если ритм как организующий элемент музыки положить в основу двигательных систем, целью которых является регулирование движений. Ритмика развивает психические функции, такие, как восприятие, внимание, память, воображение. Именно поэтому кинезитерапия, различные ее виды используются не только в психоневрологических клиниках, но и в реабилитационных центрах, а также в специализированных образовательных учреждениях для детей с различными проблемами в развитии уже с дошкольного возраста.

Коррекция средствами движений может быть направлена на реабилитацию и восстановление как отклонений в моторике (общей, мелкой, артикуляционной), регуляцию мышечно-физиологического тонуса, так и нарушений в психических процессах, коммуникативной, эмоционально-волевой сфере, снятие психоэмоционального напряжения, осуществление психотерапевтического эффекта. Естественно-научная основа кинезитерапии складывается из комплекса специализированных научных дисциплин: клинических (физиологии, невропатологии, нейрофизиологии, психиатрии и др.), изучающих процессы биологического развития организма, закономерности возрастных изменений, а также те изменения и нарушения, которые возникают под воздействием экзогенных и эндогенных факторов и их сочетаний; психолого-педагогических (общей, возрастной, детской, специальной психологии, ряда педагогических наук, в том числе специальной педагогики), которые изучают закономерности генеза психики в норме и при патологии, влиянии двигательных упражнений на психику ребенка, а также особенности применения средств, форм и методов психолого-педагогического воздействия.

В основе коррекции различных отклонений в развитии психических функций и моторики средствами движений лежат исследования И.М.Сеченова, И.П.Павлова и их последователей об условно-рефлекторных временных связях и образовании динамического стереотипа. Они показали, что вся человеческая деятельность (в том числе и двигательная) регулируется совместной деятельностью разных отделов центральной нервной системы, определенными звеньями сложной функциональной системы. Протекание двигательного нервного процесса осуществляется по рефлекторному кольцу и определяется как анатомическим дозреванием центрально-нервных субстратов, их миелизацией, так и функциональным развитием и налаживанием работы координационных уровней.

Произвольные движения, в отличие от непроизвольных, всегда направлены на выполнение той или иной поставленной задачи и реализуются по определенным моторным программам под непрерывным контролем центральной нервной системы. Согласно учению И.П.Павлова, в возникновении произвольных движений  решающую роль играют корковый анализ и синтез кинестетических раздражений, поступающих в нервную систему от работающих мышц. Условием, вызывающим такое анализирование и синтезирование афферентных импульсов собственных двигательных реакций, является приобретение последним условного сигнального значения. Весь этот аналитико-синтетический нервный процесс и составляет физиологическую основу кинестетического ощущения — простейшего психического отражения собственных движений человека в их объектных соотношениях со свойствами окружающей среды.

**Виды музыкально-двигательной терапии**

В коррекционной работе с детьми с разными отклонениями в образовательном учреждении могут применяться различные варианты музыкально-двигательной терапии.

Танцетерапия как вид кинезитерапии не только передает в двигательной музыкально-образной форме окружающую действительность, но и главной своей целью ставит выражение пластикой тела определенных чувств и переживаний. Основное средство выражения этих состояний в танце — пантомима, жесты, составляют особый язык, передающий внутреннее состояние человека.

Танец — это музыкально-пластическое искусство, отражающее явления окружающего мира через двигательные образы. Благодаря своеобразию языка танец (согласно концепции К. Юнга) способен из сферы бессознательного извлекать подавленные влечения, желания и конфликты человека и делать их доступными для осознания и катарсистической разрядки.

В целях коррекции в дошкольном учреждении могут использоваться различные виды танцевального искусства. В качестве психологической разрядки, коррекции психомоторных нарушений, снятия напряжения, поднятия общего тонуса, тренировки сердечно-сосудистой системы, создания лечебно-охранительного режима наиболее подходят современные ритмы, детские современные танцы, основанные на естественных движениях тела, без строгой регламентации, танцы-импровизации или танцы по показу взрослого.

Танцетерапия может строиться и на образно-сюжетном, народном танце (элементах индийского, испанского, узбекского, русского, испанского танца), хореографической гимнастике, способствующей формированию правильной осанки. Использование того или иного варианта танцев в коррекционной работе с детьми определяется в зависимости от характера имеющегося у них нарушения.

Так, в работе с детьми с ДЦП могут применяться элементы народных танцев, хореографической гимнастики, которые состоят из несложных плавных движений. При этом дети могут танцевать как стоя у хореографической стойки, поручня, стены, так и даже сидя в коляске, которая позволяет осуществлять и пространственные перестроения в движении.

Для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью могут использоваться и свободные современные детские танцы, элементы ритмичных испанских, русских танцев, исполняемых по показу педагога.

Формы проведения танцетерапии могут быть различны: это и импровизированная детская «дискотека», где движения выполняются совместно со взрослым по показу под инструментальные и вокальные произведения, и «Танцевальный фестиваль», включающий разнообразные варианты танцевального искусства. Главное, чтобы в танцетерапии присутствовала игровая импровизация, не обучение. И неважно, кто из детей выполняет движения лучше, а кто хуже, главное — общее «заражение», «заряжение» танцем, снятие мышечного, психоэмоционального напряжения и не акцентированная для самого ребенка коррекция имеющихся у него психомоторных отклонений посредством очень целенаправленных, определенных движений, предлагаемых ребенку по образцу психолога.

Коррекционная ритмика (лечебная ритмика) — другой вид кинезитерапии. Ритм выступает как универсальная космическая категория. Чувство ритма в своей основе имеет активную природу, всегда сопровождается моторными реакциями. Сущность моторных реакций заключается в том, что восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений, связанных с сокращением мышц языка, головы, челюстей, пальцев ног; с напряжением и расслаблением, возникающими в гортани, грудной клетке и конечностях; с одновременной стимуляцией мышц-антагонистов, вызывающих смену напряжения и расслабления без изменения пространственного положения органа. Большинство вариантов нарушений в развитии детей сопровождаются нарушением ритмических процессов, происходящих в организме. И нормализация ритмической организации движений приводит к точности функционирования всех процессов и гармонизации в работе организма. Связь музыки и движения лежит в основе коррекционной ритмики, при этом ведущей является музыка, которая задает ритм движений и соответственно определенных процессов в организме. Коррекционная ритмика используется в коррекционной работе с детьми с разными вариантами нарушений в развитии (речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, умственной отсталостью). В зависимости от варианта нарушения она дифференцируется как логопедическая ритмика, фонетическая ритмика, лечебная ритмика для детей с нарушением зрения, задержкой психического развития и умственной отсталостью. Но во всех вариантах основная задача ритмики состоит в том, чтобы с помощью системы двигательных, физических упражнений (под музыку или без нее) развить чувство ритма и использовать его в лечебно-коррекционных целях.

Логопедическая ритмика является одним из видов активной терапии движениями. Она основана на взаимосвязи слова, музыки и движения и в коррекции имеющихся нарушений в развитии детей с речевой патологией опирается на общие методологические основы логопедии, психотерапии, специальной психологии и педагогики. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный коррекционно-развивающий процесс, который состоит из двух основных направлений. Первое — развитие, воспитание и коррекция вербальных процессов у детей с речевыми нарушениями: слуховое внимание, память, зрительно-пространственная ориентировка, моторика (координация движений, чувство ритма, темпа, регуляция мышечного тонуса), а также эмоциональной и коммуникативной сферы. Второе направление связано с коррекцией речевых нарушений: темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии, фонематического слуха и т.д. Логоритмическая работа осуществляется различными средствами: упражнениями, играми со словом, движениями, песнями, инсценировками. Средства логопедической ритмики представляют целую систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности детей с речевыми нарушениями. Содержание и реабилитационная направленность логопедической ритмики определяются не только характером нарушения, но и возрастом пациента, состоянием его двигательной и речедвигательной функции. Логопедическая ритмика проводится логопедом с дошкольниками с нарушением речи в форме специальных (подгрупповых или фронтальных) занятий в общей системе коррекционно-развивающей работы. Музыкальное сопровождение  на занятии может осуществляться музыкальным руководителем. Планирование таких занятий проводится только после диагностического обследования детей, выявления характера нарушений и определения коррекционной программы для каждого ребенка, после чего дети могут объединяться в подгруппы в зависимости от сходства проявлений нарушения.

Фонетическая ритмика — это система речедвигательных упражнений, направленных на формирование у детей с нарушением слуха естественной речи с выраженной интонацией и ритмической основой. Фонетическая ритмика является частью работы по формированию произносительной стороны речи и играет существенную роль как в коррекции речи слабослышащих детей,, так и в развитии у них естественных движений. Она основана на филогенетической связи между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны детям с недостатками слуха. Раскованность и непринужденность, формирующиеся у детей при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов. Фонетическая ритмика в качестве методики формирования произносительной стороны речи слабослышащих детей была разработана в Югославии в Загребе и представлена в отечественной сурдопедагогике Т. М. Власовой, А. Н. Пфанфенродт.

Работа над становлением речи слабослышащего ребенка средствами ритмики начинается с раннего возраста. Содержание и методика речевой ритмики, проводимой с детьми данной категории раннего и дошкольного возраста, разработаны Н. Д. Шматко. Основной задачей методики является формирование у детей с нарушением слуха устной речи, ее восприятия на слухозрительной и слуховой основе и воспроизведения (произношения).

Работа над произношением в преддошкольный и дошкольный период ведется с учетом аналитико-синтетического метода: детей учат произносить не только целые слова и короткие фразы, но и отдельные элементы — звуки, слоги, при этом конечным результатом всегда является слово, фраза.

Речевая ритмика, используемая с детьми раннего и дошкольного возраста, основана на обучении детей произношению звуков, слогов, слов, фраз в сочетании с движениями тела, рук, ног (хлопками, притопами, приседаниями, прыжками, движениями рук, головой), упражнениями с предметами, на месте, в движении. Занятия строятся на подражании взрослому. В содержание занятий включается и декламация стихов в разном темпе, ведется работа над долготой звучания, дыханием, ритмом, интонацией речи. Широко используются образные имитационные движения птиц и зверей. Каждое занятие обязательно включает упражнения  на регуляцию мышечного тонуса, снятие напряжения (в разных вариантах — стоя, сидя, в движении). У детей с нарушениями слуха и речи мышцы тела очень напряжены, поэтому ребенку важно овладеть приемами релаксации. Постепенно развивается двигательная сфера ребенка, подражание движениям (крупным, мелким и артикуляционным) становится более точным. Таким образом, именно движения способствуют формированию произношения.

Коррекционная ритмика для детей с нарушением зрения — методика, способствующая коррекции отклонений в психофизическом развитии этих детей. Задачами такой ритмики являются: формирование слухового, музыкального восприятия; развитие умения передавать в движении средства музыкальной выразительности (темп, ритм, динамику, характер, форму); овладение навыками выразительных движений (в основных движениях, перестроениях, гимнастических с предметами и без них, сюжетно-образных, танцевальных); сочетание движения с речью.

Развитие чувства ритма, усвоение правильного ритма двигательного действия имеет существенное значение в жизнедеятельности дошкольников с нарушением зрения, поскольку это помогает с большей точностью выполнять движения в пространстве в разном темпе, овладевать навыками регуляции мышечного тонуса, умением управлять своим телом. Средствами ритмики в этом случае являются двигательные и речевые упражнения, музыкальные инструментальные сюжетные и несюжетные игры, хороводы, игры с пением, танцевальные композиции. Овладение всеми навыками осуществляется на специальных занятиях, в которых музыка в сочетании с движением дает основу формирования чувства ритма у дошкольников с нарушением зрения.

Коррекционная ритмика для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью может рассматриваться как психокоррекционная методика, устанавливающая равновесие в деятельности нервной системы, регуляцию процессов возбуждения и торможения, общего тонуса, обеспечивающая формирование согласованности движений и речи, коррекцию моторики, психических процессов (внимания, памяти, восприятия, воображения), снятие психоэмоционального напряжения, трудностей в проявлении коммуникативно-рефлексивных функций. В основе методики лежит музыка, где организующим элементом служит ритм. Он выступает тем лечебным фактором, который в единстве с движением может регулировать психические процессы, движения, поведение ребенка с проблемами. Организация, содержание и планирование занятий ритмикой с детьми данной категории могут дифференцироваться исходя из симптоматики нарушений. Однако при определении подгрупп или групп для таких занятий дети данной категории могут условно быть разделены на детей с гиперактивностью, повышенным возбуждением, с физической, психической заторможенностью и с вялой моторикой. Ритмика благодаря коллективным формам организации является важным фактором формирования социально-адаптационных функций у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Такие занятия проводятся в системе коррекционной помощи детям с проблемами ритмистом, имеющим дефектологическое образование, способным осуществить лечебный, коррекционный процесс средствами ритмики. Формирование групп для занятий проходит только на основе диагностического обследования специалистами и определения коррекционной программы для каждого ребенка.

Психогимнастика — современная методика, относящаяся к кинезитерапии. Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные, тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию различных отклонений в психических процессах. Основная задача психогимнастики нацелена на осознание ребенком взаимосвязи между мыслями, чувствами и поведением, их невербальным выражением, на понимание того, что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием. В процессе психогимнастики дети учатся различать эмоции, выраженные в мимике, пантомимике, и управлять ими. С помощью двигательных театрализованных этюдов на занятиях психогимнастикой дети могут учиться преодолевать разные варианты страхов, в результате чего снимается тревожность, связанная с ними.

Сюжетно-игровая кинезитерапия — это вариант двигательной терапии, используемой в работе с дошкольниками, где все коррекционные упражнения объединены одним сюжетом и проводятся в игровой форме с подгруппой или группой детей. Темой для сюжета могут быть «Путешествие за Синей птицей», «В гостях у морского царя», «Бал в волшебном лесу». Специально подобранные упражнения, направленные на коррекцию психомоторики, могут стимулировать и повышать энергетический потенциал, помогать в оптимизации тонуса, снимать мышечные зажимы, реконструировать патологические ригидные телесные установки, помогать в развитии целостного образа тела, повышать уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов. Процесс коррекции различными средствами кинезитерапии строится на умении ребенка чувствовать свое тело, а также на формировании произвольности движений, релаксации. Ребенка с проблемами можно научить чувствовать свое тело разными способами: через конкретное состояние напряжения и расслабления, через физическое ощущение тепла, через образную медитацию. Дети легко справляются с такими упражнениями, если им придается игровая форма.

Примером отдельных игровых упражнений на релаксацию через напряжение и расслабление может быть такая игра, как «В стране кукол», в которой дети по образцу взрослого сначала изображают деревянного Буратино, а затем тряпичную куклу Пьеро. В другой игре «Снеговик» дети крепко держат свое тело, как снеговик на морозе, а затем показывают, как под лучами солнца снеговик тает и его тело превращается в лужу. В таких игровых упражнениях может использоваться музыка, контрастный характер которой помогает ребенку ощутить экспрессию своего тела через музыкально-игровой образ. Релаксация дает больший эффект, если в ее процесс подключаются различные сенсорные каналы, музыкальное восприятие, образное представление и воображение, цветомузыка. Образные воображаемые картинки «На берегу моря», «Ковер-самолет», «Волшебство леса» и др., в которые ребенок погружается при релаксации, помогают ему в регуляции мышечного тонуса. Даже незначительные отклонения от оптимального тонуса могут являться как причиной, так и следствием возникающих изменений в психической и двигательной активности ребенка и неблагоприятно сказываются на общем ходе его развития.

Развитие чувствования своего тела осуществляется в процессе кинезитерапии через овладение языком выразительных движений, поскольку они являются неотъемлемой частью, индикатором эмоциональной, чувственной сферы человека. Ребенок учится понимать, что нет такой эмоции, переживания, которые бы не проявлялись в движении тела. Осознание процесса овладения своим телом позволяет понимать телесную экспрессию других. Развитие движений ребенка как средства самовыражения и общения влияет также и на развитие его коммуникативных навыков.

Формирование навыков невербальной коммуникации и работы с телом через выразительные движения может проводиться в разных организационных вариантах:

индивидуально — все упражнения направлены на овладение экспрессией собственного тела, невербальное выражение различных состояний;

в парах — формируется отношение к партнеру, способность воспринимать, чувствовать и принимать его;

в групповых упражнениях — отрабатываются навыки взаимодействия в коллективе, совместной деятельности.

Важно после выполнения различных вариантов кинезитерапии проводить обсуждение в кругу детей их ощущений по алгоритму «Мое тело может быть...» или «Я ощущал, как мое тело...».

В зависимости от задач коррекционной работы с ребенком и характера имеющихся нарушений специалистом подбираются средства кинезитерапии, осуществляющие коррекцию отклонений в психомоторике, психических функциях, эмоциональной, личностной сферах ребенка с проблемами в развитии.

**Музыкальное воспитание детей с нарушением речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.**

Музыкальное воспитание детей с нарушением речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью предполагает коррекционную направленность, поскольку решает задачи не только музыкально­го развития такого ребенка, но коррекции и компенсации имею­щихся у него отклонений в развитии средствами музыки.

Гуманистическая ориентация процесса музыкального воспита­ния обусловливает формирование гармоничной личности ребен­ка с проблемами. В свою очередь, достигнуть этого можно только в том случае, когда в структуре коррекционной работы в условиях специального образовательного учреждения осуществляется ком­плексный подход, предполагающий использование двух взаимо­дополняющих направлений:

*коррекционно-развивающего,* педагогически-направленного про­цесса музыкального воспитания, формирования музыкальной культуры, осуществляемого специалистом-музыкантом и педагогами, дефектологами;

*психологической коррекции* средствами музыки (музыкотерапией), осуществляемой психологом.

Это объясняется прежде всего тем, что музыка является не толь­ко важным средством развития ребенка, получения знаний в об­ласти музыкального искусства, умений в музыкально-творческой деятельности, но и средством психотерапевтического, психоло­гического воздействия, в процессе которого она выполняет ком­муникативную, регулятивную функции. Такой комплексный подход дает возможность более широко использо­вать музыкальное искусство в системе психокоррекционной по­мощи детям с проблемами, организовывать не только групповую, но и индивидуальную форму работы с ребенком с проблемами, ставить и решать как коррекционно-развивающие, так и психо­терапевтические задачи по созданию новых мотивов, установок, закреплению их в реальной действительности, осуществлять кор­рекцию эмоциональных, коммуникативно-рефлексивных откло­нений в развитии с помощью музыки.

**Коррекционно-развивающее направление музыкального воспитания**

Это направление работы средствами музыки решает задачи формирования музыкальной культуры детей с проблемами, на­копления и усвоения знаний в области музыкального искусства, практических умений в разных видах музыкальной деятельности (восприятии, пении, движениях под музыку, игре на инструмен­тах), участия в музыкально-творческой деятельности.

В процессе музыкальной деятельности осуществляется и кор­рекция отклонений в познавательной, эмоционально-волевой, моторной сферах. Это отражается в содержательной, организаци­онной и операциональной сторонах каждого вида музыкальной деятельности. При этом все перечисленные компоненты учитыва­ют специфику, характер варианта имеющегося у детей наруше­ния (слуха, зрения, речи, задержки психического развития, ум­ственной отсталости, нарушений в опорно-двигательной сфере).

**Восприятие музыки**

Это вид музыкальной деятельности дошкольников с пробле­мами, организуемый музыкальным педагогом, предполагает не созерцание, а активную деятельность, где сначала происходит накопление музыкальных впечатлений, затем их дифференциа­ция и только после этого формирование оценочного отношения к услышанной музыке. Это очень сложная работа, так как она связана с тонкими переживаниями ребенка, с умением сопоставлять образы окружающей действительности с музыкальными образа­ми. В процессе активного восприятия музыки детьми с проблема­ми решаются следующие задачи:

формирование музыкальной слушательской культуры, обога­щение музыкальными впечатлениями, знакомство с доступными музыкальными образцами современной, классической, народной музыки, сообщение первоначальных сведений о музыке, о ее жан­ровой принадлежности, о «музыкальном образе», о средствах му­зыкальной выразительности, формирование основ музыкального вкуса;

развитие активной музыкально-слушательской деятельности, способности эмоционально откликаться на музыку, способности узнавать, различать, выделять понравившиеся произведения, произвольности восприятия; подведение ребенка с помощью пе­дагога к элементарному анализу услышанного, сопоставление му­зыкального образа с образом из окружающей жизни, формирова­ние умения высказывать свое отношение к услышанному.

Процесс обучения восприятию как активному виду деятельно­сти детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, умственной отсталостью основывается на особенностях их развития.

Так, у *дошкольников с задержкой психического развития, ум­ственной отсталостью* несовершенство восприятия (целостно­сти, обобщенности, осмысленности, точности, полноты, темпа, дифференцированности), а также внимания (устойчивости, концентрации, распределения) создает трудности как при сосредо­точении на музыкальном материале, так и при его восприятии во время слушания и анализа. У детей данной категории лучше выра­жена музыкально-слуховая дифференциация при различении зву­ков по высоте, но затруднена по силе (динамике) и длительности (ритму). А несовершенство эмоционально-волевой сферы обуслов­ливает недостаточно выраженную эмоциональную отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций при восприятии вокаль­ных и инструментальных произведений. Трудности интеллектуаль­ного развития затрудняют анализ произведений, сопоставление музыкальных образов с образами реальной действительности.

Своевременная коррекционная работа с такими детьми в до­школьном детстве дает положительную динамику в развитии му­зыкального восприятия. Они значительно продвигаются в разви­тии эмоциональной отзывчивости на музыку, в формировании музыкально-слуховых ощущений. Этому способствуют различные музыкально-педагогические технологии: музыкально-дидактиче­ские игры, направленные на различение звуков по высоте, темб­ру, динамике, длительности; словесные и наглядные методы, ис­пользуемые на пропедевтическом этапе слушания; игровые приемы, стимулирующие эмоциональные реакции ребенка. Показ иг­рушки или иллюстрации по содержанию музыкального произве­дения, мини-беседы перед слушанием музыки создают не только интерес и положительную мотивацию, но и помогают понять со­держание музыкального произведения. Включение в процесс слу­шания музыки действий взрослого с игрушкой (гладим кошечку, показываем танцующую куклу) соответственно характеру музы­ки, а также действия самих детей создают наглядно-образную ос­нову восприятия музыки, делают его более устойчивым, помога­ют в образовании слухозрительных связей.

Формирование музыкального восприятия *детей с нарушением слуха* осуществляется на музыкальных занятиях на тактильно-виб­рационной основе, с использованием слухового аппарата, в элек­тромагнитном поле (индукционной петле, получаемой с помо­щью индукционной установки), с опорой на остаточный слух. Слушание музыки со слуховыми аппаратами предполагает перед восприятием их настройку и корректировку силы звучания до удоб­ного режима, не раздражающего ребенка. Восприятие музыки может осуществляться и без аппаратуры и на основе активизации остаточного слуха. Во всех вариантах целенаправленное восприя­тие музыки способствует дифференцированию слуховых ощуще­ний таких детей, что обеспечивается слушанием вокальной и ин­струментальной музыки, женских и мужских голосов, звучание разных инструментов в оркестровом исполнении и соло. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с нарушением слуха должно опираться на слухозрительное восприятие. Наблю­дение детей во время слушания за движением руки музыкального руководителя, играющего на фортепиано, за его эмоциональной настроенностью, мимикой помогает детям в определении харак­тера музыкального произведения (веселого, грустного), темпа (бы­строго, медленного), динамики (громкой, тихой музыки). Посте­пенно дети овладевают восприятием музыки без зрительной под­держки, а только на основе слуха. Целенаправленное прослуши­вание детьми музыкальных произведений как в форме «живой музыки», так и в звукозаписи сочетается с различными приема­ми: показом иллюстрации по содержанию произведений, крат­кой беседой, вопросами, а также предметным моделированием (во время движения мелодии вверх — кукла идет вверх по игру­шечной лесенке) или двигательным моделированием музыкаль­ных структур (хлопки, притопы и др.) при смене характера, час­тей, темпа музыки.

Музыкальное восприятие *дошкольников с нарушением зрения* формируется в соответствии с характером нарушения, при кото­ром именно звук с его многообразием тембровых, динамических, темповых оттенков является одной из знаковых систем, помогаю­щих познать окружающий мир. И в сочетании сначала с тактильными ощущениями, а затем и словом звуки формируют представ­ления детей данной категории об окружающей действительности. Интенсивное использование слуха детьми с нарушением зрения как дистантного анализатора, сигнализирующего о пространстве, объектах и их взаимодействии, обусловливает более тонкую диф­ференциацию звуковых качеств окружающего мира. Поэтому про­цесс целенаправленного музыкального восприятия способствует развитию обостренного слуха, слухового сосредоточения, внима­ния, слуховой памяти. Дифференцированное слуховое восприя­тие у дошкольников с нарушением зрения является центральным звеном в слуходвигательных связях и в пространственной ориен­тировке. Именно поэтому важно для таких детей развитие музы­кального восприятия.

Основными методами, помогающими в формировании музы­кального восприятия, усиливающими и конкретизирующими его, являются словесные методы в сочетании с практическими. Сло­во, предварительный рассказ перед слушанием, беседа по со­держанию пьесы, действия с игрушкой (мягким, пушистым зай­чиком, большим мохнатым медведем) помогают детям сопоста­вить музыкальный образ, выраженный средствами музыкальной выразительности, с реальным образом или явлением окружаю­щего мира. Сначала детям предлагаются для слушания контраст­ные по характеру музыкальные произведения, а затем для более тонкой дифференциации — близкие по характеру музыкальные отрывки. Важно формирование отношения ребенка к услышан­ной музыке, его эмоциональной отзывчивости. У ребенка снача­ла проявляется избирательное, предпочтительное отношение, а потом возникает оценочное отношение, что служит основой фор­мирования эстетического вкуса. Только в этом случае восприя­тие становится активным видом музыкальной деятельности как у нормально развивающегося ребенка, так и у дошкольника **с** проблемами в развитии.

**Детское исполнительство (пение, движения под музыку, музицирование)**

**Пение, певческая деятельность** — это вид исполнительского искусства, который оказывает глубокое воздействие на эмоцио­нальную сферу ребенка, развитие его психических функций, а также на психофизиологические процессы, такие как дыхание, газообмен, кровообращение, сердечную деятельность, работу эн­докринной системы и т.д. Оно помогает углублению и регуляции дыхания, укреплению голосового аппарата. В процессе пения особенно активно развиваются основные музыкальные способности ребенка: эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, чув­ство ритма. Правильное пение вызывает у ребенка чувство комфорта, а сочетание музыки и литературного текста делает пение более конкретным видом музыкальной деятельности, чем восприя­тие музыки, обеспечивая доступность его для дошкольников.

По мере развития мышления, речи, накопления новых пред­ставлений усложняются переживания ребенка. У старших дошколь­ников возрастает интерес как к содержанию песни, так и к ее воспроизведению. Обучение пению требует от ребенка с пробле­мами большой активности и умственного напряжения, концент­рации внимания. Он учится сравнивать свое пение с пением дру­гих, прислушиваться к исполнению мелодии на фортепиано, со­поставлять различный характер музыкальных предложений, оце­нивать качество исполнения.

В процессе обучения пению, с одной стороны, формируется вокальная, исполнительская культура, которая является состав­ной частью музыкальной и художественной культуры, с другой — осуществляется коррекция имеющихся вторичных отклонений в развитии ребенка с проблемами. Пение помогает в решении по­знавательных, воспитательных и коррекционных задач в работе с дошкольниками с проблемами:

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

развитие вокального слуха, умения различать правильное и неправильное пение, высоту звуков, их длительность, направле­ние движения мелодии, умения слушать себя во время пения, замечать и исправлять ошибки (слуховой самоконтроль);

овладение вокально-хоровыми навыками (певческим дыханием, звукообразованием, дикцией, артикуляцией, строем, ансамблем);

формирование певческих умений детей, исполнение песен с помощью взрослого и самостоятельно, в сопровождении инстру­мента и без него на занятиях, в игровой, досуговой деятельности, развитие предпосылок и элементарных творческих проявлений в вокальной деятельности;

усвоение через пение нравственно-эстетических ценностей и формирование способности к сопереживанию, умению различать добро и зло, уважать труд, бережно относиться к природе, жи­вотным, с нежностью общаться с мамой, быть уважительным с другими взрослыми и сверстниками;

коррекция посредством певческой деятельности вторичных от­клонений в развитии, проявляющихся в нарушениях функций организма, а также в познавательной деятельности, особенно речи, эмоционально-волевой, личностной сферах.

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

Характеризуя певческие возможности детей, следует отметить, что они определяются структурой их основного дефекта, поэтому певческая деятельность имеет у детей с различными проблемами свои специфические особенности.

**Так,** у ***дошкольников с задержкой психического развития, ум­ственной отсталостью*** часто наблюдаются нарушения в разви­тии музыкального слуха, его ритмической и динамической ос­новы. У таких детей отмечаются слабость и неустойчивость, пре­рывистость дыхания, хрипловатый, монотонный голос, часто с носовым оттенком, вялая размытая дикция. Однако специально подобранный репертуар с учетом возможностей диапазона детей данной категории, применяемые в игровой форме приемы во­кально-хоровой работы обеспечивают коррекционную направлен­ность пения и дают положительные результаты. У детей развивает­ся мелодический слух, появляются голосоведение, интонацион­ная выразительность.

Трудности певческой деятельности ***дошкольников с нарушением речи*** связаны прежде всего с несовершенством вокально-слуховой координации, звукопроизносительной стороны речи, слабостью праксиса. Вокально-хоровая работа с такими детьми является очень важной стороной логопедической коррекции, поскольку она испособствует налаживанию работы артикуляционного аппарата де­тей данной категории, и развивает музыкально-слуховое восприя­тие, что, в свою очередь, помогает в становлении фоно-фонема-тической стороны речи.

Певческая деятельность у ***детей с нарушением слуха*** *—* понятие относительное и выражается в форме развития голоса, ритмиче­ской стимуляции и хоровой декламации и строится с учетом ха­рактера нарушения анализатора. У слабослышащих детей она на­правлена на формирование и активизацию речевой деятельности. Задания по развитию голоса и ритмической стимуляции усваива­ются и выполняются детьми на слухозрительной основе, с опо­рой на остаточный слух. Речевая зона укрепляется посредством ритмодекламации, мелодекламации **в** сопряженном иотражен­ном пении. Использование в пении целенаправленных ритмодвигательных упражнений, направленных на структурирование речи, укрепление речевой зоны голоса, развитие слаженности речи и двигательно-мышечных ощущений дает положительный эффект в певческой деятельности детей данной категории. Развитие голоса детей неразрывно связано с музыкально-слуховыми впечатления­ми от восприятия регистров фортепиано. В процессе обучения певческой деятельности дети овладевают навыками соотнесения сво­их голосовых проявлений с различными регистрами фортепиано, звукоподражанием, звуковысотностью, учатся протяжному плав­ному ведению голоса, интонированию. Этому способствуют раз­личные коррекционно-направленные игровые приемы, которые сочетают зрительную, двигательную и слуховую основы.

Для ***детей с нарушением зрения*** пение является видом музы­кальной деятельности, который имеет большое значение для раз­вития их речевой деятельности. Обостренность слухового восприя­тия такого ребенка уже в дошкольном возрасте обеспечивает дос­таточно раннее развитие вокально-слуховой координации и, что, в свою очередь, создает основу в овладении вокально-хоровыми навыкам. Однако ограниченность общения с микросоциальной средой, недостаточная сформированность образов-представлений у детей с нарушением зрения отражаются на осмысленном ис­полнении песен. Поэтому особое внимание в процессе обучения пению уделяется разъяснению содержания. С этой целью перед восприятием новой песни с детьми проводятся мини-беседы о содержании, характере, действиях, происходящих в ней. Работа над формированием вокально-хоровых навыков дает положитель­ный эффект, если она сочетается с двигательными и мышечными ощущениями ребенка (например, чтобы научиться вести мело­дию голосом вверх, ребенку предлагается сопровождать движение мелодии движением руки вверх и т.д.). Сначала с поддержкой пе­дагога, а затем самостоятельно дети начинают исполнять знако­мые песни в различных вариантах с солистами, хором, с движе­ниями и разучивать новые.

Сформированная певческая деятельность дошкольника с про­блемами не только обеспечивает формирование его вокальной культуры, но и сглаживает вторичные отклонения в развитии, расширяет его возможности использования певческих навыков в быту, в досуговой деятельности, тем самым создает условие его социальной адаптации.

**Движения под музыку** — это вид музыкальной деятельности, основой которого является взаимодействие музыки и ритмиче­ского движения. В процессе движений под музыку дошкольники овладевают культурой тела, «языком движений», происходит со­вершенствование движений, появляется их выразительность.

Система музыкально-ритмических движений оказывает поло­жительное влияние на функциональную деятельность организма. И. М. Сеченов, характеризуя взаимосвязь слуховых и мышечных ощущений, подчеркивал ее значение для онтогенеза. А создан­ная швейцарским музыкантом и педагогом Ж.Далькрозом система музыкально-ритмического воспитания, получившая широ­кое распространение в начале XX в. в Европе, подтвердила выс­казывание И.М.Сеченова. Метод Ж.Далькроза, используемый и в настоящее время как в работе с нормально развивающимися, так и с детьми с проблемами в развитии, основывается на взаи­мосвязи музыки и движения, оказывающих положительное воз­действие друг на друга. Эта связь обеспечивает формирование у детей как музыкально-ритмических навыков (ритмического, динамического, тембрового музыкального слуха, способности раз­личать форму, характер музыкального произведения), музыкаль­ной памяти, внимания, так и двигательных навыков, которые обеспечивают согласование средств музыкальной выразительнос­ти и передачу их в различных движениях в играх, плясках, упраж­нениях.

Практика использования музыкально-ритмических движений показывает, что чем раньше они используются в коррекционной работе с детьми с проблемами (в форме ритмических упражне­ний, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем выше результаты в развитии у ребенка речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, не­вербальной коммуникации, а также в развитии музыкальных спо­собностей.

Движения под музыку как вид музыкальной деятельности скла­дываются из двух компонентов:

*музыкально-ритмических навыков* (умения передавать движения-] ми средства музыкальной выразительности: ритм, темп, динами­ку, форму, характер музыкального произведения);

*навыков выразительных движений* (основных, гимнастических с предметами и без них, сюжетно-образных, танцевальных).

Эти компоненты находятся в тесной взаимосвязи, и овладениеими детьми осуществляется посредством игр, плясок и упражне­ний. В процессе формирования движений под музыку у детей с проблемами решаются задачи, которые являются общими для различных вариантов нарушений:

развитие музыкального восприятия, умения передавать различные средства музыкальной выразительности (темп, ритм, динамику, форму, характер музыкального произведения), в свобод­ных движениях отражать жанры музыки (марш, танец, песню);

овладение «языком движений», его семиотическими форма-1 ми, умением с помощью жестов, мимики, пантомимики, в танце, игре передавать музыкальный образ;

развитие творческих проявлений в движениях под музыку, ста­новление музыкально-двигательной импровизации в сюжетно- игровых композициях, этюдах, сюжетных танцах;

осуществление средствами движений коррекции познавательной, эмоционально-волевой, моторной, личностной сфер ребенка с проблемами.

Решение этих задач происходит через основные виды движе­ний под музыку (игры, пляски, упражнения), используемые специальных дошкольных образовательных учреждениях. Естествен­ные для ребенка общая подвижность, двигательная активность, яркий эмоциональный отклик на музыку, желание двигаться под нее вместе со сверстниками делают музыкальное движение одним из самых любимых видов музыкальной деятельности. Процесс ов­ладения движениями под музыку детьми с разным характером нарушений имеет особенности, которые определяют содержание и специфику использования комплекса коррекционных методов в различных сочетаниях: зрительно-двигательных, слуходвигательных, словесно-двигательных.

Так, у *детей с нарушением слуха* формирование звуковой и интонационной структуры речи базируется на развитии слухокинетической  связи, на основе которой построены вся фонетиче­ская ритмика, музыкально-ритмические движения. Занятия по раз­витию движений под музыку выделяются в самостоятельный раз­дел и направлены как на формирование музыкально-ритмиче­ских основ и овладение «языком движений», так и на активиза­цию речевой деятельности. С этой целью в структуре занятия име­ются такие разделы, как ритмическая стимуляция речи, хоровая декламация, фонетическая ритмика, развитие движений под му­зыку и ориентировка в пространстве. Овладение музыкально-ритмическими навыками необходимо ребенку с нарушением слу­ха, поскольку совокупность движений тела и речевых органов спо­собствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны таким детям. Раскованность и непринужденность при­обретаются детьми в процессе выполнения музыкально-ритми­ческих упражнений, где взаимодействуют музыка, движение и речь, что и составляет основу коррекционного воздействия на ребенка.

Для *детей с нарушением зрения* формирование музыкально-рит­мических движений является важным средством ориентировки в окружающем мире и в информации. Двигательный анализатор у Детей с нарушением зрения лежит в основе умения точно, эконо­мично и правильно выполнять движения в учебной, трудовой, бытовой деятельности. Занятия ритмикой, усвоение двигательно­го действия, формирование чувства ритма имеют важное значе­ние в жизнедеятельности детей с нарушением зрения. Музыкаль­но-ритмическая деятельность детей данной категории организу­ется посредством использования основных гимнастических упраж­нений с предметами и без них в сочетании с музыкой, танцеваль­ных движений, музыкально-речевых игр, упражнений на согла­сование движений и музыки.

Движения под музыку *дошкольников с нарушением речи, задерж­кой психического развития, с умственной отсталостью* помогают в овладении выразительным «языком движений», формируют уме­ние с помощью пантомимики, жестов передавать музыкальный  образ в играх и танцах, испытывать чувство эмоционального удов­летворения от участия в музыкальном-ритмическом движении. В про­цессе движений под музыку у детей развивается произвольность психических процессов. Дети учатся выполнять движения в соот­ветствии с характером, темпом, ритмом, формой, динамикой му­зыкальных игр, плясок, упражнений. При передаче образов в му­зыкальной сюжетной игре у детей развивается музыкально-образ­ное мышление. Они овладевают навыками регуляции деятельно­сти, а выполнение разнообразных танцевальных композиций, дви­гательных упражнений под музыку способствует развитию моторики.

Движения под музыку дошкольников с разными проблемами] формируют как общую музыкальную культуру, так и культуру тела, что является необходимым условием их гармонического развития.

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

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

Первоначальное знакомство с детскими музыкальными инструментами осуществляется посредством музыкально-дидактических игр. Обучение игре на них может происходить на музыкальных фронтальных и индивидуальных занятиях, организуемых музыкальным руководителем. С помощью музыкально-дидактических игр и обучения музицированию на детских музыкальных инструментах у дошкольников с проблемами формируются все компоненты музыкального слуха (тембровый, динамический, ритмический, мелодический).

Дети знакомятся с различными группами музыкальных инст­рументов, учатся различать их по звучанию (духовые, ударные, клавишные, струнные), овладевают звукоизвлечением. Обучение игре на детских инструментах проходит несколько этапов: снача­ла это извлечение одного звука и передача простого ритмического рисунка на ударном инструменте (барабане, бубне, ложках, па­лочках, треугольнике).

Игра на детских музыкальных инструментах доступна стар­шим дошкольникам с разными проблемами, при этом акценты в выборе инструментов делаются в соответствии с характером нарушения. Так, у ***детей с отклонениями в развитии зрения*** можно исполь­зовать не металлофон (где требуется точное попадание палочкой на определенную пластинку, чтобы извлечь нужный звук), а удар­ные инструменты (маракасы), а также детский аккор­деон или гармонику, где звукоизвлечение построено на тактиль­ной основе.

Положительные результаты в обучении этому виду музыкаль­ной деятельности детей с проблемами особенно наблюдаются при использовании методики Карла Орфа, известного немецкого му­зыканта, педагога.

Эта методика предполагает постепенное овладение в игровой форме различными ударными инструментами, начиная с пере­дачи ритма с помощью естественных движений руками (хлоп­ков, шлепков), ногами (шагов, притопов), а затем овладение умением передавать и ритмические композиции, и мелодиче­скую структуру музыкального произведения с использованием ударных инструментов. Приемы обучения игре на инструментах дошкольников с различными нарушениями определяются осо­бенностями дефекта.

Так, при обучении ***детей с нарушением слуха*** игре на инстру­менте могут использоваться ритморечевые упражнения, игровые, построенные на отраженном и сопряженном исполнении («музы­кальное эхо», «сыграем вместе»). У ***дошкольников с нарушением зрения*** при обучении игре на ударных инструментах целесообраз­ней применять словесные методы, помогающие ребенку овладе­вать мышечной регуляцией, усиливающей или ослабляющей зву­чание ударных и клавишных инструментов.

Обучение ***дошкольников с задержкой психического развития, ум­ственной отсталостью*** будет проходить успешнее, если оно стро­ится сначала на подражании взрослому и слухозрительной осно­ве, а потом постепенно будет переходить к активизации самосто­ятельного исполнения ребенком простых ритмических рисунков в попевках и песенках.

Коррекционная направленность музыкально-педагогического Процесса в специальном образовательном учреждении для детей с Проблемами реализуется через такие формы музыкальной деятель­ности, которые, с одной стороны, решают коррекционно-развивающие задачи, учитывают особенности детей данной категории, а с другой — обеспечивают социализацию личности такого ре­бенка.

Основной формой музыкального воспитания в дошкольном уч­реждении компенсирующего вида является **музыкальное занятие.** Своеобразие музыкальных занятий дошкольников с проблемами проявляется в осуществлении не только развивающих, но и коррекционных задач средствами музыки, в создании атмосферы ра­дости и успеха, поощрении и активизации даже незначительных  положительных проявлений в музыкальной деятельности. *Они*должны отвечать следующим требованиям:

учитывать специфику нарушения в развитии ребенка;

иметь коррекционно-развивающую направленность, которая проявляется в организации, содержании и методике его проведения;

осуществлять дифференцированный подход к детям;

обеспечивать преемственность в усвоении материала и форми­рования умения и навыков, активизировать самостоятельные про­явления детей в музыкальной деятельности и творчестве;

обеспечивать вариативность в структуре и содержании занятия-

использовать педагогические технологии, адекватные име­ющимся нарушениям развития у ребенка и включающие раз­личные виды опор при усвоении материала (наглядную, зву­ковую, словесную, тактильную) и различные виды помощи взрослого.

Акценты в процессе усвоения музыкального материала на за­нятии расставляются в связи с указанной спецификой, обуслов­ленной характером и структурой нарушения в развитии детей. Ре­шение коррекционных задач на музыкальных занятиях может осу­ществляться в различных вариантах. В одном случае коррекционные задачи могут реализовываться отдельно в каждом виде музы­кальной деятельности, в другом — одна большая коррекционная цель пронизывает все части занятия. Организационные, психоло­гические и дидактические стороны занятия обязательно должны учитывать особенности и характер имеющихся у детей наруше­ний.

Так, у ***детей*** *с* ***нарушением слуха*** это может быть использова­ние дополнительных технических средств, индивидуальных слу­ховых аппаратов, а у *детей с* ***нарушением зрения*** *—* использование разнообразных атрибутов и пособий, игрушек и возможность их обследования перед применением в музыкальных играх.

Содержательная сторона и структурное построение занятий предполагают учет и возрастных особенностей, и характера на­рушений у детей. Так, своеобразие занятия для детей с наруше­нием слуха отражается в присутствии такой части, как «Ритми­ческая стимуляция и хоровая декламация», а в разделе «Музы­кально-ритмические движения» особо выделены «Ориентировка в пространстве» и речевая стимуляция средствами движений под музыку.

Ведущая роль на занятии принадлежит педагогу. От его про­фессионализма, понимания особенностей ребенка с проблема­ми, умения увлечь детей процессом музыкальной деятельности, создания доброжелательной атмосферы зависит успех коррекионно-развивающего обучения средствами музыкального искусства.

Формой музыкальной деятельности, которая достаточно эф­фективно может решать коррекционно-развивающие задачи, яв­ляется **музыкальная деятельность детей вне занятий,** организован­ная взрослым в группе в свободное от занятий время. Дифферен­циация слуховых ощущений посредством музыкально-дидактиче­ских игр, обучение согласованности движений и речи в музы­кальных играх со словом, в музыкально-театрализованной дея­тельности возможны в индивидуально-подгрупповой организации обучения, которая наиболее приемлема для детей с нарушением слуха, зрения, ДЦП, с задержкой психического развития, ум­ственной отсталостью. При такой форме работы больше учитыва­ются возможности и индивидуальные особенности таких детей. Она организуемся во второй половине дня пребывания ребенка в дет­ском саду. Что обеспечивает закрепление навыков, полученных на музыкальных занятиях, учит детей включать песни, движения под музыку в свободную игровую деятельность.

**Элементы музыкотерапии в работе с детьми ОВЗ**

Практический опыт психокоррекционной работы средствами искусства показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в разви­тии. Особое место среди арттерапевтических методик, используе­мых в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами в специальном образовательном учреждении, занимает музыкотерапия, проводимая психологом.

Музыкотерапия является одним из видов арттерапии. Как психокоррекционная методика музыкотерапия отличается от музы­кального воспитания целями, способами, технологией.

Музыкальное воспитание — одно из направлений художествен­ного развития, формирования художественной культуры детей, обеспечивающее удовлетворение познавательных потребностей ребенка, расширение общего и музыкального кругозора, знаком­ство с музыкой как с искусством, развитие музыкально-практи­ческих навыков в восприятии, пении, движении, игре на музы­кальных инструментах.

Музыкотерапия — один из видов арттерапии (терапии искусством), направленный на профилактику, психокоррекцию личностных отклонений в развитии ребенка с проблемами, где музыка используется как символическая форма, вспомогательное средство, основное воздействие которого нацелено на катарсис, регу­ляцию нарушений психосоматических и психоэмоциональных про­цессов, коррекцию рефлексивно-коммуникативной сферы ребенка.

По организации и способу воздействия музыкотерапия под­разделяется на *рецептивную, активную* и *интегративную.*

Коррекционное воздействие музыкотерапии может реализовываться в нескольких направлениях: коррекции психосоматических нарушений (функций сердечно-сосудистой деятельности, психомоторики, вегетативной системы, дыхания и т.д.);

коррекции отклонений в психоэмоциональной сфере;

помощи в преодолении сложностей в социально-адаптационных проявлениях (коммуникативно-рефлексивных процессах);

активизации творческих процессов, повышения художествен­но-эстетических потребностей ребенка как пути самореализации.

Профилактический, лечебный и коррекционный эффект музыкотерапии заключается в возможности невербального реконструирования психотравмирующей для ребенка ситуации, моделирования его положительного эмоционального состояния, настроения, «поднятия» над своими переживаниями, страхами, трудностями общения, помощи в преодолении этих проблем.

Основная цель музыкотерапии применительно к ребенку с проблемами в развитии состоит в гармонизации личности через развитие способности самопознания, самовыражения, и связано  с продуктивным характером искусства вообще и музыки в частности.

В качестве коррекционного механизма рассматривается процесс творчества, познание его новых сторон, создание продукта как источника новых позитивных переживаний ребенка, связанных» изучением и реализацией возможностей в творческой экспрессии, рождение новых художественно-эстетических, креативных потребностей и способов их удовлетворения и через это познание своего *Я.*

Одной из принципиальных особенностей процесса музыкотерапии выступают последовательное развитие аффекта и изменение его психологического содержания: от актуализации негативного проявления через эмоциональное реагирование к формированию позитивного переживания, связанного с получением удовольствия, удовлетворения, с интересом ребенка к экспериментированию с формой выражения. Особенно ярко это выражается в активных видах музыкотерапии (вокалотерапии, инструментальной терапии).

Использование музыкотерапии в работе с дошкольниками Я проблемами определяется предварительным обследованием психолога, дефектолога, а также врача-психиатра, невропатолога или психотерапевта, работающего в специальном образовательном учреждении. Результаты диагностики показывают необходимость и рациональность применения музыкотерапии и других видов арттерапевтических методик в работе с тем или иным ребенком.

Музыкотерапия всегда предполагает катарсис, который осуществляется в процессе музыкального восприятия, представляющего сложнейшую работу чувств, мыслей ребенка, слушающего музыку. И, естественно, что не нее дети с проблемами подготовлены к осуществлению такой работы. Применение той или иной формы музыкотерапии как психокоррекционной методики определяется прежде всего вариантом и характером имеющегося у дошкольников нарушения, коррекционными задачами и воз­можностями ребенка. Неадекватное использование музыкотера­пии может оказать не коррекционное, а психотравмирующее воз­действие.

Музыкотерапия основывается прежде всего на восприятии му­зыки, которое у детей с разными проблемами имеет свои особен­ности. Поэтому анализ возможностей дошкольников в восприя­тии музыки, умение эмоционально откликаться на музыку явля­ется важным диагностическим показателем, определяющим эф­фективность применения музыкотерапии в коррекционной рабо­те с дошкольниками с нарушением речи, зрения, с задержкой психического развития, умственно отсталыми детьми, страдаю­щими РДА, ДЦП. Музыкотерапия, особенно рецептивная, связа­на с развитием наглядно-образного мышления, воображения, спо­собности мысленно действовать, чувствовать в условно вообража­емой ситуации, осознавать себя, давать оценку своему состоянию. А эти процессы формируются у ребенка с проблемами при усло­вии общей коррекционной работы только к концу старшего воз­раста.

В связи с этим наиболее сенситивным периодом для использо­вания музыкотерапии в коррекционной работе с дошкольниками с проблемами оказывается возраст 6 —7 лет, а в отдельных случа­ях 5—6 лет. Это определяется также и тем, что в это время у ре­бенка уже сформированы основные речевые, двигательные навы­ки, а также навыки, связанные с художественной, музыкальной деятельностью, которые могут быть использованы в сеансах ре­цептивной, активной и интегративной музыкотерапии. В этом воз­расте с помощью психолога ребенок может вербализовать свои эмоциональные состояния, настроения, что является важным мо­ментом и в диагностике, и в коррекционной работе средствами музыкотерапии.

Психотерапевтические сеансы по рецептивной, активной и интегративной музыкотерапии в специальном дошкольном обра­зовательном учреждении могут проводиться как в индивидуаль­ной, так и (при активных видах) в подгрупповой форме. Вариант организации определяется характером имеющегося нарушения в Развитии ребенка. В том случае, когда проблема ребенка лежит в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития (эмоциональной депривации, переживания эмоционального отвержения, чувства одиночества, повышенной тревожности, стра­не, импульсивности эмоциональных реакций), то более эффек­тивно на начальном этапе использование индивидуальных форм Музыкотерапии. А когда сложности ребенка концентрируются вокруг социального приспособления (сложности коммуникативное рефлексивной деятельности, наличие психотравмирующих межличностных внутрисемейных отношений, дисгармоничная, искаженная самооценка, негативная «Я-концепция»), то предпочтительнее применение подгрупповых форм музыкотерапии.

**Рецептивная музыкотерапия**

Такая форма направлена на регуляцию вегетативных процес­сов, моделирование положительного психоэмоционального состояния, релаксацию, катарсис, она проводится только индивиду­ально с ребенком. Посредством терапевтически направленного восприятия музыки психолог помогает ребенку преодолеть про­блемы в эмоциональном развитии. Сеансы рецептивной музыко-) терапии с дошкольниками с проблемами в развитии могут про­водиться в различных вариантах, которые условно можно объединить в три модели.

«Музыкальные картинки» — в таком сеансе восприятие музыки осуществляется ребенком совместно с психологом, который в процессе слушания помогает дошкольнику мысленно шагнуть из  реальной жизни в мир музыкальных образов, сосредоточиться на «музыкальной картинке» и в течение 10—15 мин побывать в мире музыкальных звуков, мелодий, общение с которыми оказывает благотворное влияние на ребенка.

Для проведения таких сеансов могут использоваться классические инструментальные музыкальные произведения, но только те, которые не применяются в учебно-воспитательном процессе на музыкальных занятиях. Положительный эффект в таких сеансах также дают музыкальные миниатюры в аудиозаписи из серии «Зву­ки живой природы», «Морской прибой», «Рассвет в лесу», «Шум дождя», «Звенящий ручей» и др.

Звуки морских просторов, шум прибоя, крики чаек или пения птиц, шелест листвы создают в воображении ребенка музыкальную картинку, которую с эмоционально-вербальной поддержкой психолога ребенок начинает представлять. Спокойным мягким голосом, направляя слушание музыки, психолог усиливает музыкальное восприятие. После восприятия музыки в беседе с ребенком психолог выясняет, что малыш «видел», чувствовал, пережи­вал, делал в воображаемом музыкальном путешествии, предлага­ет словесно описать воображаемую картинку или нарисовать ее красками или карандашами.

Такое восприятие музыки с момента выхода за пределы реаль­ной ситуации приводит к разрядке внутреннего психоэмоциональ­ного напряжения, очищает от наслоившихся переживаний ребен­ка. Исследования показывают, что 10—12 целенаправленных музыкотерапевтических сеансов позволяют обеспечить стабилизацию положительного эмоционального состояния ребенка, позитивно­го настроения.

«Музыкальное моделирование» — этот вариант рецептивной музыкотерапии направлен на моделирование положительного пси­хоэмоционального состояния (повышения эмоционального тону­са или снятия чрезмерного возбуждения, тревожности). Положи­тельный коррекционный эффект в данном варианте музыкотера­пии может быть достигнут, если составлена мини-программа из фрагментов классических музыкальных произведений; если пер­воначальный музыкальный отрывок соответствует душевному, эмоциональному состоянию, настроению ребенка, которое он испытывает в данный момент, и если последующие два отрывка создают комбинацию произведений, слушание которых посте­пенно выводит ребенка из неблагоприятного для него состоя­ния, переключает на противоположное и желаемое эмоциональ­ное состояние.

В процессе музыкального моделирования, направленного на сня­тие эмоционального возбуждения, можно использовать «музыкаль­ный сюжетный рассказ», логика которого должна отвечать основ­ной цели сеанса. Примерами расслабляющего воздействия могут быть такие произведения, как «Баркаролла», «Осенняя песня», «Сентиментальный вальс» П.И.Чайковского, «Лебедь» К.Сен-Санса, Ноктюрн (фа-мажор, ре-бемоль мажор) Ф. Шопена. А сня­тие подавленного, угнетенного состояния может обеспечиваться такими пьесами, как «Аве Мария» Ф. Шуберта, «К радости» Л. Бет­ховена, «Мелодия» Глюка. Радостное, бодрое настроение возни­кает от слушания «Праздничной увертюры» Д.Б.Шостаковича, «Чардаша» В.Монти, «Финала венгерских рапсодий (6, 10, 11, 12)» Ф. Листа и других произведений.

**«Живая музыка»** — такая модель рецептивной музыкотерапии предполагает свободное владение психолога музыкальным инст­рументом. В этом варианте психолог помогает ребенку как бы вой­ти в образ исполнителя и представить, что он сам играет на инст­рументе (скрипке, фортепиано) или дирижирует оркестром. Важ­но, чтобы разрядка внутреннего переживания выражалась во внеш­нем движении (от легкого покачивания рук, тела, дирижирова­ния до «игры» пальцами на воображаемых клавишах, а в отдель­ных случаях даже внезапного плача).

Варианты использования рецептивной музыкотерапии с дошкольниками с проблемами в развитии могут быть различны. По­мимо специальных занятий положительный эффект дают мини-релаксации под музыку в режиме дня в конце активных занятий. Они направлены на оптимизацию мышечного тонуса ребенка, что является очень важным моментом в коррекционной работе. Любое отклонение от оптимального тонуса может быть как причиной, так и следствием возникающих изменений в психической и двигательной активности ребенка и негативно сказывается на общем ходе его развития.

В **мини-релаксациях,** проводимых в режиме дня, важно дать peбенку почувствовать свое тело, его собственный тонус, показать возможности им управлять, научить расслабляться при напряжении. И в этом процессе детям помогает музыка, ее образное начало, средства выразительности (динамика, метроритм, темп). Мини-релаксации могут проводиться в конце занятий, требующих от ребенка большого напряжения и таким образом снимать его, или в начале занятия, когда после двигательной активности от детей требуется определенный настрой на занятие. Музыкальное сопро­вождение для мини-релаксаций используется в аудиозаписи, произведения подбираются в соответствии и с образом, и с задачей релаксации.

Другим вариантом релаксации под музыку (в аудиозаписи) **мо**жет быть мини-сценарий, условно обозначенный как **«музыкаль­ный сон».** Такая релаксация может проводиться лежа (на ковре, кровати, кушетке) после активной деятельности детей, прогулки. Продолжительность музыкального сна 5 — 7 мин. Его тематика мо­жет быть различна: «На лесной лужайке», «Малыш на берегу моря», «На волшебном облаке». После одно-двухминутного дыхания в индивидуальном для ребенка темпе детям предлагается один из ва­риантов рассказа на фоне звучащей музыки в аудиозаписи — «Док­тор сон», «Волшебство леса», «Морской бриз» и др. После релак­сации сеанс завершается разными движениями (потягиванием с открытыми глазами, хлопками в ладоши, глубоким вдохом и выдохом и т.п.).

**Активная музыкотерапия**

К данному варианту музыкотерапии относятся вокалотерапия, инструментальная терапия. Характерной особенностью такого вида музыкотерапии является активное исполнительское участие ре­бенка в музыкотерапевтическом процессе: в пении или игре на простом музыкальном инструменте. Эффективность данного вида музыкотерапии определяется большими возможностями через му­зыкально-исполнительскую деятельность корректировать не только отклонения в психоэмоциональном развитии (эмоциональную лабильность, сниженный эмоциональный тонус, чувство одино­чества), но и дисгармоническую самооценку, низкую степень са­моприятия, проблемы в развитии коммуникативной сферы ре­бенка с проблемами.

Занятия вокалом проводятся как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме. Они направлены не на овладение вокально-хоровыми навыками, а на формирование с помощью пения оптимистического настроения, умения радоваться жизни. Выработку психологической устойчивости, расслабления и успо­коения. С этой целью могут использоваться очень коротенькие песенки-формулы, которые способствуют гармонизации внутрен­него мира ребенка посредством активной вокальной деятельно­сти. Адаптированные песенки-формулы (из методики В.И.Петрушина) — «Формула радости», «Я хороший, ты хороший», «Ко­лыбельная самому себе», основанные на самовнушении положи­тельных установок, результативны в работе с дошкольниками с проблемами.

**Сеансы инструментальной музыкотерапии** основаны на процес­се музыкального творчества, где акцент делается на уникальной роли «живой» музыки как средства коммуникации. Они требуют от психолога способности к музицированию в сочетании с вы­полнением задач коррекции средствами инструментальной имп­ровизации. Для этого выбираются инструменты, которые, будучи достаточно выразительными по звучанию, могут должным обра­зом вознаградить усилия ребенка и не требуют специальной под­готовки для игры на них. Это, например, барабан, бубен, ложки, колокольчик, треугольник — такие музыкальные инструменты, которые обладают большой ритмической силой, но в то же время передают эмоциональные нюансы.

Музыкальная импровизация с дошкольниками может прово­диться на фоне звучания музыкального произведения в аудиоза­писи. Это облегчает психологу руководство процессом импрови­зации.

Активное участие в музыкально-терапевтическом процессе са­мого ребенка, получающего возможность выразить непосредствен­но свое эмоциональное состояние и игрой на музыкальном инст­рументе, и пением, приводит к разрушению имеющегося внут­реннего конфликта и, как следствие, к стабилизации психоэмо­ционального состояния и коррекции трудностей в коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Активная музыкотерапия во всех вариантах помогает форми­ровать у ребенка оптимистическое, жизнеутверждающее миро­ощущение, с которым он мог бы жить, побеждая и радуясь. Ак­тивная музыкальная деятельность (пение, движения, игра на ин­струментах) обеспечивает возможность выстроить «Я-концепцию» в музыкально-творческом проявлении. С точки зрения гуманистической направленности коррекционные возможности музыкотерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыра­жения и самореализации, что помогает утверждать и познавать свое *Я,* является источником новых позитивных переживаний, обеспечивает рождение новых художественно-эстетических потреб­ностей и способов их удовлетворения.

**Интегративная музыкотерапия**

В психокоррекционной работе с детьми с нарушениями речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, с умственной отсталостью может использоваться интегративная музыкотера­пия. Она построена на синтезе музыкального и наглядно-зри­тельного восприятия. Сеансы строятся таким образом, что на них восприятие музыки сопровождается просмотром ярких картин природы (на картине, слайде, видеозаписи). При этом психолог предлагает ребенку как бы «шагнуть» в глубь изображения, к звенящему ручью или на солнечную лужайку, мысленно вместе с психологом собрать большой букет полевых цветов, коснуться руками прохладной воды в ручье, расслабиться лежа на зеленой мягкой траве.

Слушание музыки и просмотр слайдов проводятся в удобной для ребенка позе в мягком уютном кресле. Наибольший эффект в интегративном музыкотерапевтическом сеансе дает сочетание музыки П.И.Чайковского, С.В.Рахманинова, И.Гайдна, В.Мо­царта с показом картин природы, просторов лугов, покрытых цветами, с порхающими над ними бабочками. Органическое со­четание зрительного и слухового восприятия усиливает психо-коррекционный эффект в работе с дошкольниками с проблема­ми в развитии.

Музыкотерапия, применяемая в игровой, доступной форме в психокоррекционной работе дошкольников с проблемами в раз­витии, помогает им сформировать осознанное отношение к сво­им проблемам, вместе со взрослыми преодолеть их и адаптиро­ваться к окружающей среде.

Музыкотерапия во всех ее вариантах является составной час­тью общей коррекционной работы с детьми, она не подменяет музыкального воспитания, которое выполняет свои конкретные задачи. Она проводится психологом наряду с другими психотера­певтическими методиками (телесной терапией, игровой, пове­денческой, семейной и др.). Все арттехнологии (в том числе и музыкотерапия), используемые в системе коррекционной помощи ребенку с проблемами в дошкольном учреждении, должны способствовать гармонизации личности такого ребенка и его со­циальной адаптации.

**Музыкальные занятия в ДОУ для дошкольников с ОВЗ с применением здоровьесберегающих технологий.**

Основной задачей музыкального воспитания является развитие эмоциональной сферы и совершенствование музыкально - эстетических чувств у детей. Следует отметить, что дошкольники с ОВЗ — это дети с нереализованными возрастными особенностями, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают от принятых психологических норм для данного возраста. Почти у каждого имеются речевые нарушения. Дыхание и работа артикуляционного аппарата у таких детей слабое, поэтому получать хорошие результаты в вокально - речевой и музыкально - ритмической двигательной активности не получается. Поэтому очень важно, активно внедрять в свой педагогический процесс наиболее эффективные технологии здоровьесбережения.

Здоровьесберегающие технологии - это система мер, направленных на улучшение здоровья участников образовательного процесса.

На музыкальных занятиях привычные виды деятельности, развивающие творческие способности и музыкальность можно разнообразить с пользой для здоровья. Например, слушая музыку и разучивая текст песен можно совмещать с игровым массажем, самомассажем или пальчиковой игрой. Перед пением – заниматься дыхательной, артикуляционной гимнастикой, оздоровительными упражнениями для горла и голосовых связок с целью профилактики простудных заболеваний.

Речевые игры сопровождаются музыкально-ритмическими движениями, игрой на музыкальных инструментах, а танцевальную импровизацию совместить с музыкотерапией.

Пение развивает голосовой аппарат, речь, укрепляет голосовые связки, регулирует дыхание. Ритмика улучшает осанку, координацию, уверенность движений. Так появилась музыкально – оздоровительная система, соединяющая традиционные музыкальные занятия с оздоровительными мероприятиями.

В музыкальные занятия можно включать следующие здоровьесберегающие технологии:

* валеологические песенки-распевки;
* дыхательная гимнастика;
* артикуляционная гимнастика;
* оздоровительные и фонопедические упражнения;
* игровой массаж;
* пальчиковые игры;
* речевые игры;
* музыкотерапия;
* психогимнастика;
* ритмопластика.

**Дыхательная гимнастика** положительно влияет на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении, в том числе и легочной ткани; способствует восстановлению центральной нервной системы; улучшает дренажную функцию бронхов; восстанавливает нарушенное носовое дыхание; исправляет резвившееся в процессе заболеваний различные деформации грудной клетки и позвоночника. При систематическом её использовании повышаются и развиваются певческие способности, так же нужно не забывать напоминать и объяснять детям о правильной осанке, о том, что на вдохе не надо втягивать живот, поднимать плечи вверх.

Далее валеологическая **песенка - распевка**, состоящая из звуков мажорной гаммы, которая должна поднять настроение, задать позитивный тон к восприятию окружающего мира, улучшить эмоциональный климат на занятии, подготовить голос к пению. Простые интересные, добрые тексты, в основном-приветствия (начало занятия-нужно всем поздороваться). Именно здесь используется большая часть здоровьесберегающих технологий. Для пения нужно подготовить голосовой и артикуляционный аппарат, разбудить и правильно настроить связки ребенка.

**Артикуляционная гимнастика** – повышается уровень развития речи детей, певческих навыков, улучшается музыкальная память, внимание. Основная часть артикуляционной гимнастики - выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции, подготовка к правильному произнесению фонем. Упражнения способствуют тренировке мышц речевого аппарата, ориентированию в пространстве, учат имитации движений животных.

**Фонопедические** упражнения проводятся для укрепления, оздоровления хрупких голосовых связок детей, подготовки их к пению, профилактики заболеваний верхних дыхательных путей. Разработки В. Емельянова, М. Картушиной способствуют развитию носового, диафрагмального, брюшного дыхания, стимулированию гортанно-глоточного аппарата и деятельности головного мозга. В работе используются оздоровительные упражнения для горла, интонационно-фонетические (корректируют произношение звуков и активизируют фонационный выдох) и голосовые сигналы доречевой коммуникации, игры со звуком.

**Пальчиковые игры** – занимают важное место на музыкальных занятиях. Эти игры позволяют разминать, массировать пальчики и ладошки, благоприятно воздействуя на все внутренние органы, развивают речь, повышают координационные способности рук (а это положительно влияет на развитие мелкой моторики и подготовку к письму, рисованию). Они развивают двигательные качества, соединяют пальцевую пластику с выразительным мелодическим и речевым интонированием, формируют образно-ассоциативное мышление на основе устного русского народного творчества, так как в текстах часто используются простые народные потешки, песенки, считалки. Пальчиковые игры проводятся под музыку, можно сопровождать иллюстрацией, картинкой, показом игрушки.

После всех этих подготовительных упражнений можно уже приступить и непосредственно к пению. Во второй части занятия проводится обучение пению.

Хочется обратить внимание, что особенно для детей с ОВЗ интереснее (и полезнее) подбирать песенный материал с выполнением небольших движений под текст.

Для этого используются **речевые игры**, которые сопровождаются движениями, звучащими жестами (разнообразные хлопки, притопы). Тексты простые, соответствующие возрасту. В этих играх текст поется или активно декламируется хором. Это положительно влияет на развитие эмоциональной выразительности речи, двигательной активности детей. Речевые игры позволяют детям укрепить голосовой аппарат и овладеть всеми выразительными средствами музыки. Речевое музицирование необходимо, так как музыкальных слух развивается в тесной связи со слухом речевым. Используются детские музыкальные инструменты (шумовые инструменты, металлофоны, звучащие жесты, движение, сонорные и колористические средства). Кроме того, формирование речи у человека идет при участии жестов, которые могут сопровождать, украшать и даже заменять слова.

Последняя часть музыкального занятия снова двигательная - танец, музыкальные двигательные игры. В эту часть тоже очень органично вписываются здоровьесберегающие технологии - игры с движением, психогимнастика и ритмопластика.

**Игры с движением**- это продолжение предыдущих речевых игр, только проводятся они уже не сидя на стульчиках, а с выполнением общей моторики. Пластика вносит в речевое музицирование пантомимические и театральные возможности. Использование речевых игр на музыкальных занятиях эффективно влияет на развитие эмоциональной выразительности речи детей, двигательной активности.

**Психогимнастика**- обязательные коротенькие упражнения, вызывающие удовольствие и восторг у детей - это снятие эмоционального напряжения, обучение ауторелаксации, обучение умению изображать образы выразительно и эмоционально, ребенок с помощью психогимнастики учится выражать и свое настроение и состояние. Слушание правильно подобранной музыки повышает иммунитет детей, снимает напряжение и раздражительность, головную и мышечную боль, восстанавливает спокойное дыхание.

**Ритмопластика**- развивает чувство ритма, музыкальный вкус и слух, умение правильно и красиво двигаться, укрепляет различные группы мышц и осанку, развивает умение чувствовать и передавать характер музыки.

**Использование** музицирования на детских **музыкальных** инструментах развивает мелкую моторику, чувство ритма, метра, темпа, улучшает внимание, память, а также остальные психические процессы.

Опыт работы показал, что использование здовьесберегающих технологий отвечает современным требованиям, стоящими перед музыкальным воспитанием и дает максимально положительные результаты музыкально-оздоровительной работы:

* повышение уровня развития музыкальных и творческих способностей детей;
* стабильность эмоционального благополучия каждого ребенка с ОВЗ;
* повышение уровня речевого развития;
* снижение уровня заболеваемости;
* стабильность работоспособности во всех сезонах года, независимо от погоды;
* улучшение физического и умственного развития детей с ОВЗ;
* у детей значительно возрастает интерес к музыкальным занятиям.

 Забота о **здоровье** детей – важнейшая задача всего общества, а **музыкальное** развитие занимает важное место в аспекте физического, интеллектуального и социального развития ребенка.

Литература

Блинов О. А. Процесс музыкальной психотерапии: Систематизация и описание основных форм работы // Психол. журнал. — 1998. — № 3.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Брусиловский Л. С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е.Рожнова. — М., 1985.

Бурно М. Е. О клинической психотерапии творчеством // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. — М., 1981. — Т. 3.

Власова Т.М., Пфафенрод А. Н. Фонетическая ритмика. — М., 1996. \ Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М., 1985.

Вольпер И. Е. Психотерапия. — Л., 1972.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.

Гройсман А.Л., Росляков А. Ф. Теория и практика театрализованной и ролевой психокоррекции. — М., 1993.

Гройсман А.Л. Психотерапия для всех. — М., 1981.

Драпкин Б. 3. Терапия радостью — сущность детско-подростковой психотерапии // 7-й Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. — М., 1981. - Т. 3.

Зарицкая Р.И., Невинская A.M. Влияние музыки на процесс дыхания у детей и взрослых // Вопросы изучения и воспитания личности. — 1929. — №1-2,

Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.

Казарисова А. С. Музыка в системе психопрофилактики // Тр. Ленингр. НИИ психоневр. ин-та. — 1976. — Т. 70.

Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.

Копытин А. И. Основы арттерапии. — СПб., 1999.

Кох И. Основы сценического движения. — М., 1970.

Матейнова 3., Машура С. Музыкальная терапия при заикании: Пер. с чешек. — Киев, 1984.

Медведева Е. А. К вопросу о диагностике воображения и творчества у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. — 1998. — № 4.

Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.

ПО

 Мировская Н. П., Проклова Н. В., Горянин Л. А. Музыка и пение в лече¬нии заикания у детей // Диагностика и лечение заболеваний нервной системы и вопросы организации психоневрологической помощи на же¬лезнодорожном транспорте. — Харьков, 1977.

Петрушин В. И. Теоретические основы музыкальной психотерапии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсак

**Конспекты индивидуальных занятий по художественно-эстетическому развитию (музыка) ребенка с ОВЗ**

**Занятие №1**

***Программные задачи:*** Вызвать у ребенка интерес к музыкальным занятиям, желание слушать музыку, привлекать внимание к плясовой музыке, учить понимать ее задорный, веселый характер, эмоционально откликаться на музыку контрастного характера. Развивать наблюдательность, внимание. Чувство ритма. Приобщать к движениям под музыку, знакомить с двухчастной музыкальной формой.

***Содержание занятия:***

1. Плясовая «Во саду ли, в огороде» р. н. м.
2. «Маша спит» муз. Г. Фрид
3. «Ходим-бегаем» Е. Тиличеева
4. «Приглашение» В. Жубинского
5. «Звонкие хлопошки» Е. Тиличеева

***Материал***: Кукла

***Ход занятия***

**Музыкальный руководитель**: Здравствуй (Имя ребенка), где мы с тобой находимся? В музыкальном зале, а это самая любимая комната в нашем садике. Почему наш музыкальный зал любят все ребята детского сада? (Он большой, светлый, здесь дети играют, танцуют, поют, здесь проходят веселые праздники). Где пол? (Внизу) Потопай по полу ножками. Где потолок? (вверху) Потянемся повыше. Попробуем достать руками потолок. Вот какой высокий у нас зал. Давай назовем все слова, какой наш музыкальный зал. (Большой, красивый, светлый, просторный, высокий).

В зале можно бегать, давай побегаем (звучит музыка), а теперь давай походим, немножечко отдохнем (звучит музыка) **«Ходим-бегаем» Е. Тиличеева**

**М.р**. Смотри! Вот столик, на нем коробка. Загляну в нее. Там кто-то сидит… (вынимаю куклу, рассматривание)

Это кукла Маша, любит песни она слушать. Маша хочет с тобой познакомиться. К кому кукла подойдет, тот ей имя свое назовет. (Все представляются, я повторяю их имена в ласкательной форме). Кукле нравится у нас в гостях, она даже в ладоши захлопала. А ты умеешь в ладоши хлопать? (хлопает) Ай да молодец! А сейчас похлопаем в ладоши под веселую музыку, а Маша попляшет.

Ну-ка, Маша, попляши, ай - да ножки хороши!

**Плясовая «Во саду ли, в огороде» р. н. м.** Кукла пляшет в руках воспитателя.

**Музыкальный руководитель**: Ай-да, куколка плясунья!

Маша весело плясала,

И немножечко устала.

Стала Машенька зевать

Не пора ли Маше спать?

**«Маша спит» муз. Г. Фрид**

( Предлагаю ребенку отдохнуть и поспать – руки положить под щечки или покачать под музыку куклу)

**М.р.**Пора нам Машеньку будить, давай похлопаем в ладошки и разбудим Машеньку.

(Показать, как можно хлопать в ладоши: перед собой, над головой, по коленям, справа от себя, слева. Можно чередовать варианты хлопков). Ребенок выполняет хлопки с музыкальным сопровождением.

**«Ладушки ладошки» М. Иорданского**

**М.р.**Вот и проснулась Машенька ( поднимаю куклу) Отдохнула наша кукла, теперь надо подвигаться. Давай пригласим Машу потанцевать с нами.

«**Приглашение» Жубинской В.**(Выполняются движения по тексту, ребенок приглашает на танец куклу, танцует с куклой)

**М.р.** Ну вот и хорошо, а Машеньке пора домой, нагостилась она у нас, наплясалась, давай скажем ей до свидания.

**Конспект музыкально-коррекционного занятия для детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья**

**« Весенняя прогулка»**

**Задачи:**

*Образовательные:*

-обобщать представления о весне и типичных изменениях в природе;

**- развивать фонематическое восприятие,** совершенствовать певческие навыки, голосовые характеристики;

-развивать эмоциональную отзывчивость на музыку в процессе совместной деятельности;

-формировать умение вслушиваться в инструкцию, понимать обращенную речь, стимулировать речевую деятельность;

-вырабатывать умение двигаться в коллективе, ориентироваться в пространстве.

*Воспитательные:*

-воспитывать культурные привычки в процессе группового общения с детьми и взрослыми;

-создание эмоционального отклика, инициативности, самостоятельности, творческой активности.

*Коррекционные:*

-развивать: координацию при выполнении основных движений, мелкую моторику пальцев рук и артикуляционную моторику;

-развивать певческое и речевое дыхание, двигательную память, чувство темпа и ритма;

-активизировать следующие психические процессы: слуховое внимание, логическое мышление, зрительное восприятие.

**Оборудование:** музыкальные инструменты: металлофон, бубенцы; ленты, игрушка-ёжик, ушки «зайцев», сюрприз-поощрение детей , аудиоприложение.

**Форма работы:**групповая.

**Ход проведения:**

**Музыкальный руководитель:**

В зал скорее заходите,

И улыбки покажите.

Здравствуйте мальчики и девочки! Сегодня чудесный день, чудесное утро! К нам пришли гости. Давайте с ними поздороваемся. Но здороваться мы будем не словами, а пением.

**Коммуникативная игра «Здравствуйте» м. и сл. М. Картушиной**

Здравствуйте, ладошки! - *Вытягивают руки ,поворачивают ладонями вверх.*

Хлоп-хлоп-хлоп! - *3 хлопка.*

Здравствуйте, ножки! - *Пружинка.*

Топ-топ-топ! - *Топают ногами.*

Здравствуйте, щёчки! - *Гладят ладонями щёчки.*

Плюх-плюх-плюх! - *3 раза слегка похлопывают по щекам.*

Пухленькие щёчки! - *Круговые движения кулачками по щекам.*

Плюх-плюх-плюх! - *3 раза слегка похлопывают по щекам.*

Здравствуйте, губки! *- Качают головой вправо-влево.*

Чмок-чмок-чмок! - *3 раза чмокают губами.*

Здравствуйте, зубки! - *Качают головой вправо-влево.*

Щёлк-щёлк-щёлк! - *3 раза щёлкают зубками.*

Здравствуй, мой носик! - *Гладят нос ладонью.*

Бип-бип-бип! - *Нажимают на нос указательным пальцем.*

Здравствуйте, ребята! - *Протягивают руки вперёд, ладонями вверх.*

Всем привет! - *Машут рукой.*

**Воспитатель:** Чтоб плясать было удобно,

Чтобы двигаться свободно,

За руки возьмёмся

Друг другу улыбнёмся! Пусть наша доброта и хорошее настроение передаётся всем *(дети берутся за руки и улыбаются друг другу).*

**Музыкальный руководитель:** Вот и солнышко выглянуло!

Посмотрите, какие у него тёплые лучи.

Солнышко светит, на улице тепло и я приглашаю вас на прогулку в весенний лес.

В руки лучики возьмём,

На прогулку в лес пойдём.

**«Танец с ленточками» муз. Картушина**

1. Маленькие лучики

Мы поймали в рученьки.

По дорожке мы идём,

Песню весело поём!

*(Идут по кругу с ленточками)*

Припев: Лучик справа, лучик слева,

Ярко лучики горят. *(Взмахи справа-слева)*

Будто солнце прилетело

Чтоб порадовать ребят! *(Кружатся)*

2. Озорные лучики

Пляшут в наших рученьках.

Слышат нашу песенку

И смеются весело! *(Играют с лентами перед собой)*

*Припев: тот же*

*(Положили ленточки возле себя)*

3. Ой, как жарко рученькам,

От горячих лучиков. *(Смотрят на ручки)*

Пусть ладошки отдохнут,

А потом плясать начнут. *(«Тарелочки»)*

*Припев: тот же*

**Воспитатель:** Лучики сейчас возьмём,

Солнышку их отнесём. (собрать ленточки)

**Муз. руководитель:** Вот мы с вами и пришли в лес.*(звучит фонограмма из альбома «Голоса природы» «День в лесу»)*

Птички вокруг порхают, звонко песни распевают. Давайте присядем и послушаем, как они поют. *(дети проходят, садятся на стульчики)*

**Пальчиковая гимнастика «Птичка»**

*Птичка-птичка* - *водим пальчиком по ладошке.
Вот тебе водичка!* - *барабаним пальчиками по ладошке.
Вот тебе крошки на моей ладошке*. - *стучим пальчиками по ладошке.*

**Муз. руководитель:** У весны особый запах, она пахнет первыми листочками, теплым весенним ветерком, солнечными деньками. Подышите свежим воздухом.

**Упражнение на развитие дыхания**

*Сделать глубокий вдох носом, а затем выдох ртом, одновременно на выдохе произнести звук: «а-а-а!»*

 *Проигрываются на металлофоне звуки «капель дождя».*

**Муз. руководитель:** К нам на длинной мокрой ножке

Дождик скачет по дорожке.

Сначала дождик капает – медленно: кап, кап, кап, кап…– А теперь он закапал быстро – кап-кап-кап-кап…

– А вы хотите поймать капельки?

Кап-кап, тук-тук,

Дождик по дорожке.

Ловят дети капли эти,

Выставив ладошки. (Г. Бойко)

*Дети ударяют указательным пальчиком одной руки по ладони другой сначала в медленном темпе, затем в быстром, приговаривая при этом : «Кап, кап…»*

***Ритмическое упражнение «Капельки» муз. Картушиной:***

Капля раз / ударить молоточком на металлофоне/

Капля два / ударить молоточком на металлофоне ещё раз/

Очень медленно сперва / играть на металлофоне/

А потом, потом, потом

Все бегом, бегом, бегом!

Мы зонты свои раскрыли / руки развести в стороны/

От дождя себя укрыли / руки соединить над головой/

**Воспитатель:** Мы про дождик песню знаем,

Очень дружно напеваем.

**Песня «За окошком кто шалит?»** **сл. и муз. Т.Бокач**

**Муз. руководитель:** Дождик закончился и в лесу появились ручейки.

Бегут ручейки, звенят ручейки,

И ожил задумчивый лес.

Природа цветет, и птицы поют.

И солнышко светит с небес.

Ручейки бегут и поют, и у каждого свой голосок.

**Песня «Буль-буль-буль, ручеёк» сл. и муз. Я.Жабко**

**Муз. руководитель:** Хотите узнать, куда бежит ручеёк?

**Воспитатель:** Давайте возьмём бубенцы и оправимся вместе с ручейком. Побежали ручейки, зазвенели, зажурчали, бубенцами заиграли.

**Танец «Ручеёк»**

1. Побежали, побежали

Наши малыши.

Побежали, побежали,

Словно ручейки.

Припев: Ручейки весенние

Там и тут

Нашим деткам весело

Песенку поют.

2. Покачались, покачались

Наши малыши

Зазвенели сразу

У деток ручейки

Припев:

3. Покружись со мною вместе

Быстрый ручеёк,

Повторяй скорей за мной

Маленький дружок.

Припев:

**Муз. руководитель:** Ручеёк остановился на лесной полянке. Давайте с вами поиграем: надем ушки и будем зайчиками. *(надеть детям «ушки»)*

Вы теперь не ребятишки, а весёлые зайчишки.

Смотрите, здесь домик стоит. Кто же в нём живёт? Отгадайте:

Весь в иголочках зверёк, с головы до самых ног. (ёжик)

*Воспитатель выносит ёжика.*

**Воспитатель:** Правильно, это ёжик. Он ещё маленький и умеет только носом шмыгать: шмыг-шмыг-шмыг. Кто же научит ёжика хлопать, топать, прыгать? *(ответы детей)*

**Муз. игра « Жил в лесу колючий ёжик» сл. И.Зарецкой, муз. И.Бодраченко**

1.Жил в лесу колючий ежик, да-да-да,

Был клубочком и без ножек, да-да-да.

Не умел он хлопать — хлоп, хлоп, хлоп.

Не умел он топать — топ, топ, топ.

Не умел он прыгать — прыг, прыг, прыг.

Только носом шмыгал — шмыг, шмыг, шмыг.

2.В лес зайчата приходили, да-да-да,

И ежа всему учили, да-да-да.

Научили хлопать — хлоп, хлоп, хлоп.

Научили топать — топ, топ, топ.

Научили прыгать — прыг, прыг, прыг.

А он их... носом шмыгать — шмыг, шмыг, шмыг.

**Муз. руководитель:** Ёжику с вами очень понравилось играть. Но сейчас ему пора возвращаться домой, его ждёт мама. *(убрать ёжика)*

**Муз. руководитель:**

Раз, два, три, четыре, пять,

Станем детками опять. *(снимают ушки)*

**Муз. руководитель:** Весело мы погуляли?

**Дети:** Да.

**Муз. руководитель:** А что мы делали?

*Ответы детей.*

**Муз. руководитель:** Солнышко грело, дождик поливал, смотрите сколько цветов распустилось на полянке. Я сейчас вам их подарю.

**Воспитатель:** А теперь, детвора,

В группу вам идти пора.

До свидания! (*Воспитатель вместе с детьми выходят из зала)*