

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Евтушенко И.В.¹, Воронкова В.В.², Плаксин П.А.³

¹ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, e-mail: evtivl@rambler.ru;

²ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», Москва, e-mail: valvas38@mail.ru;

³ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», Самара

Важным направлением повышения качества общего и художественного воспитания обучающихся с умственной отсталостью является модернизация технологии музыкального воспитания, соответствующей требованиям Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью. Сочетание недоразвития деятельности анализаторов, двигательной сферы, познавательной активности детей с умственной отсталостью требует разработать содержание дифференцированного подхода, направленного на преодоление нарушений развития. Материалы отечественных исследований недостаточно полно и адекватно представляют дифференцированный подход в организации музыкального воспитания обучающихся с умственной отсталостью. В статье изложены материалы исследований, проведенных авторами в течение предыдущих десятилетий в специальных организациях Москвы, Волгограда, Ижевска, Новокузнецка по разработке дифференцированного подхода в музыкальном воспитании обучающихся с умственной отсталостью. В ходе исследования, направленного на разработку дифференцированного подхода в музыкальном воспитании умственно отсталых обучающихся, дополнена категория «дифференцированный подход». Авторами выделены уровни сформированности музыкальной культуры обучающихся с умственной отсталостью (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий); выявлены критерии успешности результатов образовательной деятельности в области музыкального воспитания; введена дифференциация типов уроков музыки (доминантный, комбинированный, тематический, комплексный).

Ключевые слова: дифференцированный подход, музыкальное воспитание, умственно отсталые обучающиеся.

DIFFERENTIATED APPROACH IN ORGANIZATION MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Evtushenko I.V.¹, Voronkova V.V.², Plaksin P.A.³

¹Moscow State Pedagogical University, Moscow, e-mail: evtivl@rambler.ru;

²Academy of Public Administration, Moscow, e-mail: valvas38@mail.ru;

³Samara State Institute of Culture, Samara

An important direction in improving the quality of general and artistic education of students with mental retardation is the modernization of the technology of musical education that meets the requirements of the Federal State Educational Standard for students with mental retardation. The combination of underdevelopment of the activity of analyzers, the motor sphere, and the cognitive activity of children with mental retardation requires the elaboration of the content of a differentiated approach aimed at overcoming developmental disabilities. Materials of domestic research are not fully complete and adequately represent a differentiated approach to the organization of musical education of students with mental retardation. In the article the materials of the researches carried out by authors during the previous decades in special organizations of Moscow, Volgograd, Izhevsk, Novokuznetsk on the development of a differentiated approach in the musical education of students with mental retardation are presented. In the course of research aimed at developing a differentiated approach to the musical education of mentally retarded students, the category "differentiated approach" was added. The authors singled out the levels of the musical culture of students with mental retardation (high, above average, medium, below average, low); the criteria for the success of the results of educational activities in the field of musical education are revealed; The differentiation of types of music lessons (dominant, combined, thematic, complex) is introduced.

Keywords: differentiated approach, musical education, students with mental retardation.

В настоящее время в России происходит реформирование системы специального образования. Определены правовые механизмы [1], теоретические положения обучения

детей с нарушенным интеллектуальным развитием [2; 3], уточнены психолого-педагогические классификации, сформулированы механизмы дифференциальной диагностики, разрабатываются интегративные подходы к системе ранней помощи детям данной категории [4]. В традиционной дидактике дифференцированный подход рассматривается как условное распределение обучающихся на подгруппы в зависимости от успешности в овладении учебным материалом [5], что обусловило потребность в дополнении и обновлении данной категории относительно музыкального воспитания умственно отсталых детей. Анализ публикаций современных психолого-педагогических исследований, собственный практический опыт музыкального воспитания обучающихся с умственно отсталостью, накопленный в период с 1989 года по настоящее время в школах №№ 567, 991; детских домах №№ 9, 18, 32; школах-интернатах №№ 62, 99, 105; центре образования № 1867 Москвы; школах-интернатах № 3 Волгограда, № 15 Уральска, № 80 Новокузнецка, № 1 Ижевска, охвативший 784 обучающихся с легкими интеллектуальными нарушениями в возрасте от 7 до 13 лет, выявили недостаточную разработанность дифференцированного подхода в музыкальном воспитании обучающихся данной категории, что обусловило **актуальность** исследования [6]. **Проблема** исследования может быть сформулирована следующим образом: каковы особенности дифференцированного подхода в организации музыкального воспитания умственно отсталых детей? **Цель** исследования: определить содержание дифференцированного подхода в организации музыкального воспитания умственно отсталых детей, в том числе с применением уровневого подхода, контрольно-оценочных материалов и критериев оценки, с использованием вариативной типологии уроков музыки.

В ходе исследования нами были выделены и охарактеризованы пять уровней сформированности музыкальной культуры обучающихся с умственной отсталостью [7]. **Высокий уровень** предусматривает сформированность музыкальных представлений, понятий, умений, соответствующих требованиям адаптированной основной общеобразовательной программы; наличие стойкого интереса к занятиям музыкой и музыкально-эстетическим чувствам, проявление активности в музыкально-исполнительской деятельности, опирающейся на достаточно развитое волевое напряжение; осознание зависимости успехов от собственных усилий, положительная мотивация, соответствующая задачам специального музыкального воспитания; проявление участия, заботы о сверстниках, понимание проблем педагогов и других обучающихся, активность в различных видах музыкальной деятельности; устойчивость связи различных компонентов музыкальной деятельности. **Уровень выше среднего** предполагает сформированность музыкальных представлений, понятий, чувств, интереса в сочетании с незначительными трудностями в

оперировании ими; понимание примерного содержания музыкальных произведений, средств музыкальной выразительности, участие в творческой самодеятельности, но безразличное отношение к негативным явлениям; активность в музыкально-исполнительской деятельности, но при внешнем руководстве и управлении; наличие избирательной адекватной самооценки и положительной мотивации в зависимости от сложившейся ситуации; осознание зависимости успехов от собственных усилий, активность в образовательной, хозяйственно-бытовой деятельности, доброжелательность во взаимоотношениях с педагогами и сверстниками; необходимость поддержки со стороны взрослых или группы для придания большей уверенности в любом виде деятельности; наличие устойчивой связи всех компонентов музыкальной деятельности. Для **среднего уровня** сформированности музыкальной культуры характерным является частичная сформированность музыкальных представлений, понятий и умений, неумелость оперирования ими; малоактивность в музыкальной деятельности, принятие участия лишь в коллективной деятельности; недостаточная выраженность волевых качеств, волевого напряжения; понимание связи усилий и успехов в сочетании с халатностью, леностью; пассивность в образовательной деятельности; избирательность в проявлении заботы о других; неустойчивость сформированности всех компонентов музыкальной воспитанности. **Уровень ниже среднего** характеризуется непрочностью музыкально-эстетических понятий, представлений, умений, их неадекватностью и неумением оперировать ими; отсутствием стремления к познавательной деятельности; неустойчивым интересом к музыкальной деятельности; несформированностью готовности к совершенствованию музыкально-эстетических чувств; потребностью в жестком контроле и сопровождении; временным повышением работоспособности в процессе переживания собственного неуспеха; пассивностью в коллективной деятельности, трудовой активности; неустойчивостью компонентов музыкальной воспитанности; недоразвитостью эмоционально-чувственной сферы. **Низкий уровень** определяется несформированностью музыкальных представлений и понятий; отсутствием интереса к музыкальной деятельности; неадекватностью чувств, нестабильностью эмоциональных состояний; безволием, импульсивностью, ситуативным поведением в зависимости от интереса к объекту; непониманием необходимости развития музыкальных способностей и отсутствием усилий в этом формировании, сопротивлением педагогическим установкам; плохо развитыми социально значимыми мотивами в музыкальной деятельности; отсутствием музыкальных умений и навыков; пассивностью, безынициативностью, несамостоятельностью; отказом от трудовой деятельности; избеганием общения с педагогами.

Дифференцированный подход в организации музыкального воспитания умственно

отсталых обучающихся тесно связан с применением контрольно-оценочных материалов и критериев оценки. На уроках музыки проверяется и оценивается: 1) умение обучающихся с умственной отсталостью слушать музыкальные произведения (установка слушателя), давать словесную характеристику их содержанию, а также средствам музыкальной выразительности; 2) умение обучающихся сравнивать музыкальные произведения, обобщать полученные знания; 3) знание музыкальной литературы; 4) владение вокально-хоровыми навыками и умениями. Процедура контроля освоения программы осуществляется педагогом по следующим критериям: исполнительское мастерство оценивается как во время разучивания песни методом наблюдения, так и во время итогового пения – «концертное исполнение»; адекватность овладения знаниями оценивается на уроке во время бесед о музыке; эмоциональная отзывчивость определяется диагностическими материалами. Результаты освоения программы оцениваются в виде текущего и тематического контроля. Текущий контроль: устный опрос (индивидуальный, фронтальный); исполнение песни; игра на музыкальных инструментах; выполнение творческих заданий (музыкальные импровизации; передача в движении музыкального образа; составление рассказа по музыкальному произведению и др.); музыкальные загадки. Тематический контроль: урок-концерт; участие обучающихся с умственной отсталостью в различных классно-групповых, общешкольных и внешкольных массовых мероприятиях художественной самодеятельности (концерт, смотр, конкурс, фестиваль).

Нормы оценок при слушании музыки. Оценка «*пять*»: установка слушателя выполнена полностью; ответ правильный и полный, включает в себя характеристику содержания музыкального произведения, средств музыкальной выразительности, возможна помощь учителя. Оценка «*четыре*»: установка слушателя выполнена не полностью; ответ правильный, но неполный, включает в себя характеристику содержания музыкального произведения, средств музыкальной выразительности, много наводящих вопросов учителя. Оценка «*три*»: установка слушателя почти не выполнена; ответ правильный, но неполный или односложный, средства музыкальной выразительности раскрыты недостаточно, много наводящих вопросов учителя.

Нормы оценок при хоровом пении. Оценка «*пять*»: знание мелодической линии и текста песни; чистое интонирование и ритмически точное исполнение; выразительное исполнение. Оценка «*четыре*»: знание мелодической линии и текста песни; в основном чистое интонирование и ритмически правильное исполнение; пение недостаточно выразительное. Оценка «*три*»: допускаются отдельные неточности в исполнении мелодии и текста песни; неуверенное, не вполне точное, иногда фальшивое интонирование, есть ритмические неточности; пение невыразительное. Устной характеристикой учителя

оценивается *проявление интереса, эмоциональный отклик*: высказывание своей жизненной позиции; умение пользоваться ключевыми и частными знаниями; стремление проявить музыкальные способности.

Среди многообразия форм организации музыкального воспитания основной формой музыкального образования является **урок** музыки, на котором обучающиеся приобретают элементарные сведения о композиторском творчестве, различных музыкальных жанрах, осваивают вокально-хоровые и инструментальные навыки, умения воспринимать музыку. Эффективность дифференцированного подхода в музыкальном воспитании детей с умственной отсталостью опосредована вариативностью типов урока музыки (доминантный, комбинированный, тематический и комплексный), отличающихся сочетанием и преобладанием различных видов музыкальной и художественной деятельности, наличием темы. Урок *доминантного* типа дифференцируется по преобладанию (доминированию) одного определенного вида музыкальной деятельности, в отличие от других видов, носящих второстепенный, вспомогательный характер. Происходящее у обучающихся целенаправленное развитие музыкальных способностей стимулирует коррекцию нарушений высших психических функций, таких как внимание, музыкальное восприятие, понимание. Развитию эмоциональной отзывчивости способствует пение. Слушание музыки, выполнение танцевально-образных движений [8], адекватных характеру и содержанию музыки, беседы, выступают в качестве дополнительных видов деятельности, способствующих развитию звуковысотного слуха, речедвигательной координации [9-11]. В случае преобладания в ходе урока слушания музыкальных произведений, предполагающего развитие музыкального восприятия и готовности выражения эмоционального состояния при помощи действий творческого характера, обучающиеся самостоятельно анализируют качество исполненного музыкального произведения, предлагают определения характера и содержания, придумывают рассказы, движения, сюжеты рисунков. Если основным видом деятельности выступает игра на музыкальных инструментах, способствующая развитию ритма, расширению представлений о разнообразии, богатстве музыкальных звуков, с помощью рассказа педагога обучающиеся овладевают сведениями о музыкальных инструментах (детские, народные, духовые, электронные, струнно-смычковые, ударные и др.).

Дополнительными видами музыкальной деятельности становятся музыкально-дидактические игры по определению звучания и названия инструмента, игра в ансамбле совместно с пением и танцевально-ритмическими движениями. Особенность урока *комбинированного* типа заключается в сочетании сразу нескольких видов музыкальной деятельности. Если на одном уроке невозможно использовать сразу все виды музыкальной деятельности, важно стремление к тому, чтобы отсутствие определенного вида не стало

постоянным. Ниже мы приведем пример структуры урока комбинированного типа. *Организационный, подготовительный* этап включает специальные мероприятия, направленные на уравнивание негативных психоэмоциональных проявлений у обучающихся. Для этого надо подобрать музыкальную и образовательную деятельность, обладающую седативным, успокаивающим либо активизирующим познавательную и эмоциональную сферу свойством. Успокаивающим, расслабляющим эффектом обладает песенное исполнение или прослушивание любимого всеми музыкального произведения лирического содержания, близкого по характеру колыбельной. Напротив, тонизирующим свойством обладает слушание музыкального произведения бодрого, веселого, танцевального характера, танцевально-ритмическая разминка, совместное пение оптимистичной, радостной песни, игра на музыкальных инструментах. Дополнительными коррекционными методами выступают убеждение и внушение. Подготовительный этап повышает учебную работоспособность обучающихся, активизируя познавательные интересы, предупреждая поведенческие нарушения, в ходе ознакомления с содержанием урока. Достижение состояния готовности у детей позволяет перейти к *основному* этапу урока, последовательно реализующему разнообразные виды музыкальной активности обучающихся. Вариативная структура *комбинированного урока* проявляется в сочетании двух и более видов музыкальной деятельности. Слушание музыки совместно с исполнением танцевально-ритмических движений, передающих характеристики прослушанного произведения, может сочетаться с игрой на музыкальных инструментах. Танцевально-ритмические движения в ходе пения сопровождаются разнообразными видами музыкальной драматизации, инсценировки: содержание песни изображают сами исполнители или дети, не принимающие участия в пении. Вариативность урока повышает интерес детей и предупреждает переутомление.

Заключительный этап урока включает итоговое обсуждение, оценку деятельности обучающихся, а также творческие домашние задания. При наличии оставшегося времени совместно исполняется любимая песня, способствующая возникновению положительных эмоций, формирующая оптимистичный настрой у обучающихся после завершения урока. Планирование урока предусматривает логичность и последовательность предлагаемых детям заданий. Трудности вокализации возникают вскоре после танцевально-ритмических упражнений, сопровождающихся повышением давления, пульса, учащением дыхания, вызывающих необходимость постепенного снижения двигательной активности в ходе дыхательной гимнастики, спокойных движений для релаксации и расслабления. Выделение *тематических уроков* обусловлено объединением содержания урока определенной музыкальной темой или темой, носящей жизненный характер и имеющей органичную связь

с музыкой. В качестве примера можно привести следующие формулировки темы: «Дружба школьных лет», «Что такое Новый год?», «Будем в армии служить», «Мамин праздник», «Пойте вместе с нами». Уроки, формирующие представления о музыкальном искусстве, музыкальных жанрах, инструментах, предполагают наличие единой сюжетной линии. Сказочный или игровой сюжет позволяет увлечь обучающихся, придать занятиям занимательную форму, способствовать решению психокоррекционных задач. *Урок комплексного* типа предполагает реализацию межпредметных связей различных направлений искусства. Совместно с музыкой применяются хореография, анимация, кинематография, дизайн одежды, живопись, драматизация [12-14]. Оригинальный язык, средства выразительности каждого направления искусства позволяют сформировать у ребенка комплексные представления об окружающем человеке мире, его настроениях, переживаниях; оказать полисенсорное воздействие на все анализаторы, функциональные системы организма. Темы занятий могут носить искусствоведческий или жизненный характер, связаны со сказками, театром, например: «Герои любимых мультфильмов», «Танцевальная музыка прошлого и настоящего», «Музыка из кинофильмов о войне». Обучающимся даются задания проанализировать и систематизировать характеристики действующих лиц, оттенки их настроения, выраженные специфическими средствами выразительности. Анализу подвергаются художественные образы, изображенные в мультфильмах, художественных фильмах, музыкальных постановках, полиграфической продукции. Междисциплинарный подход предполагает привлечение к непосредственному участию в подготовке подобных уроков воспитателей, педагогов дополнительного образования, других специалистов. Широко применяется информация и практические умения, полученные обучающимися на других учебных предметах эстетической направленности, самостоятельно изготовленные поделки, рисунки, игрушки, украшения.

Уроки музыки реализуют содержание образовательной программы планомерно и систематически по всем видам музыкальной деятельности [15]. Учитель музыки распределяет учебный материал на несколько уроков, организуя каждый из них таким образом, чтобы при относительной логической завершенности и автономности он являлся составной частью целостного педагогического процесса. Важно повышать заинтересованность обучающихся с умственной отсталостью в самостоятельном продолжении музыкального воспитания, а также в овладении новым учебным материалом в ходе последующих уроков. Необходимо реализовывать взаимосвязь каждого урока любого типа с предыдущими и последующими, для чего планируется следующая схема: усвоение нового материала опирается на повторение ранее изученного, закрепление сформированных компетенций. Важна постоянная смена видов деятельности обучающихся: пение, игра на

музыкальных инструментах, слушание и обсуждение музыкальных произведений и др. Подобная вариативность предполагает повышенную активность самого педагога, поскольку переключение обучающихся с одного вида деятельности на другой предусматривает активизацию внимания обучающихся и изменение установки когнитивно-эмоционального восприятия. Нами доказано, что чередующиеся задания, их разнообразие и поэтапное усложнение содержания музыкального воспитания благоприятствуют развитию потенциальных способностей.

Выводы. Результатом нашего исследования, направленного на определение специфики дифференцированного подхода в музыкальном воспитании умственно отсталых обучающихся, стало дополнение дефиниции «дифференцированный подход». Условное распределение обучающихся с интеллектуальными нарушениями на подгруппы, в зависимости от степени успешности в овладении учебным материалом, позволило нам выделить и охарактеризовать пять уровней сформированности музыкальной культуры обучающихся с умственной отсталостью (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий). Кроме этого, были выделены критерии успешности результатов образовательной деятельности в области музыкального воспитания (контрольно-оценочные материалы), дифференцированные в зависимости от вида музыкальной деятельности, а также введена вариативная типология уроков музыки.

Список литературы

1. Евтушенко И.В. Формирование профессионально-правовой компетентности учителя-дефектолога // Коррекционная педагогика. 2008. № 1 (25). С. 57-66.
2. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогика / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина. М.: Академия, 2006. 224 с.
3. Коняева Н.П., Никандрова Т.С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. М.: Владос, 2010. 200 с.
4. Евтушенко И.В. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей / И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/130-23501> (дата обращения: 02.12.2015).
5. Сокольников Ю.П. Теория и логика педагогической деятельности. М.; Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2000. 149 с.
6. Евтушенко И.В. Методологические основы музыкального воспитания умственно

отсталых школьников // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-13. С. 2963-2966.

7. Евтушенко И.В. Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Москва, 2009. 434 с.

8. Евтушенко А.И. Особенности начального обучения современным бальным танцам умственно отсталых детей // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 185-189.

9. Орлова О.С. Нарушения голоса. М.: АСТ: Астрель, 2008. 220 с.

10. Алмазова А.А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. М.: Прометей, 2004. 109 с.

11. Филичева Т.Б. Преодоление коммуникативных и речевых расстройств у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством современных музыкальных технологий / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Н.А. Рутгерс // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23020> (дата обращения: 14.03.2018).

12. Евтушенко Е.А. Использование регулятивной функции театрализованной деятельности в воспитании умственно отсталых детей // *Социально-гуманитарные знания*. 2010. № 4. С. 341-348.

13. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2010. 224 с.

14. Евтушенко Е.А. Роль театрализованной деятельности в нравственном воспитании умственно отсталых детей младшего школьного возраста // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2010. № 3. С. 12-15.

15. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы. М.: Просвещение, 2006. 192 с.