

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра музыкального образования

**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата

подпись

Исполнитель:
Дрожжина Анастасия Романовна,
обучающаяся,
ММУЗ-1601 группы

подпись

Руководитель:
Тагильцева Наталия Григорьевна,
д-р пед. наук, профессор
кафедры музыкального
образования

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1. Инклюзивное образование старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении.....	10
1.2. Особенности музыкального развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера в общеразвивающей группе детей.....	21
1.3. Музыкально-ритмическое развитие детей с синдромом Л. Каннера.....	32
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	39
2.1. Организация опытно-поисковой работы.....	39
2.2. Комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования (дети с синдромом Л. Каннера).....	43
2.3. Ход и результаты опытной работы	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	63
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Роль музыкального развития для становления личности ребенка очень велика. Именно в процессе музыкальных, художественно-ритмических занятий ребенок с ограниченными возможностями здоровья может проявлять те индивидуальные возможности, которые не могут найти своего выражения во время других занятий в рамках инклюзивного образования.

Реализация задач в области музыкального развития детей с ограниченными возможностями здоровья требует решения определенной системы задач в области обучения и развития.

В качестве главной задачи в музыкальной деятельности (в рамках инклюзивного образования) является необходимость оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья, причем не только физическое здоровье, но и психическое, которое во многом улучшается благодаря музыкально-эстетическим видам деятельности. Ведь эмоциональное благополучие, душевное равновесие детей напрямую связано с их здоровьем, которое, в свою очередь формируется в процессе музыкального воспитания.

Музыкальное развитие имеет огромное значение для детей с ограниченными возможностями здоровья, ведь оно помогает скорректировать недостатки их волевой, эмоциональной сферы, помочь развить эстетическое восприятие, а также обогатить представления, формировать чувство ритма и т.д.

Совместная работа специалистов дошкольного образовательного учреждения и музыкального руководителя открывают большие возможности. Музыкальное воздействие является сквозным, интегральным элементом коррекционной работы в ходе решения специалистами своих специфических задач – сфере дефектологии, логопедии, социальной работе и т.д. Это все делает музыкальное развитие важным компонентом в организации коррекционной работы средствами музыкального искусства.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования существуют требования к результатам освоения коррекционной и инклюзивной образовательной программы, которые представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования.

Однако, реализация данных требований осуществляется не достаточно на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях, так как специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), индивидуальные особенности детей с ОВЗ, а также системные особенности дошкольного образования (в России уровень дошкольного образования необязателен, а также невозможность вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста каких - либо конкретных образовательных достижений, результатов.

Развитием личности с психофизическими нарушениями занимались Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Горшкова, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Е. Р. Ярская-Смирнова, Н. Н. Авдеева, М. Г. Елагина, С. Ю. Мещерякова, Вопросами теории, методики, практики эстетического воспитания детей дошкольного и школьного возраста средствами различных видов искусств занимались Б. А. Бечак, Л. В. Грабовская, Т. С. Комарова, Г. П. Новикова, Т. Я. Шпикалова. Вопросами музыкального развития старших дошкольников занимались Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, О.П. Радынова. Однако никто из названных авторов не включал в круг своих интересов проблему музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время вопросы музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования в специальной научной литературе фактически исследуются только фрагментарно в контексте проблемы музыкального развития дошкольников. Лишь некоторые технологии, методы и приемы музыкального развития детей отражены в

работах Т. А. Боровик, А. И. Бурениной, Т. Н. Сауко, Т. Э. Тютюнниковой, О. П. Радыновой, М. Ю. Картушиной. Разработкой вопросов связанных с детьми с ограниченными возможностями здоровья занимались Н. Ю.Борякова, М. А. Касицина, О. П. Гаврилушкина, Л. А. Головчиц, М. А. Егорова, И. В. Дубровина, О. А. Карабанова, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, А. П. Гозова, Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова.

Для музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования необходим комплекс методов и упражнений. Включающий в себя упражнения направленные на музыкально-ритмическое развитие. Попытки создать такой комплекс присутствовали в работах Л. Г. Бесединой, И.Г. Бородиной, М.А. Касициной, однако, в их исследованиях комплекса методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования не наблюдается.

Таким образом, можно выделить следующие **противоречия**:

-между требованиями ФГОС ДО к результатам освоения образовательной программы старшими дошкольниками в условиях инклюзивного образования и недостаточной реализацией данных требований в содержании музыкального занятия.

-между разработанностью вопросов музыкального развития старших дошкольников в музыкальном дошкольном образовании и недостаточной разработанностью этих вопросов в условиях инклюзивного образования.

-между необходимостью музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования и недостаточностью разработанности комплекса методов и упражнений музыкального развития для старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: разработка теоретических и методических оснований музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Сформулированная проблема обусловила выбор темы магистерской диссертации **«Музыкальное развитие старших дошкольников в условиях инклюзивного образования»**.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и практически апробировать комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: образовательный процесс детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении на музыкальных занятиях.

Предмет исследования: комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования. Музыкальное развитие старших дошкольников в условиях инклюзивного образования будет осуществляться более эффективно, если:

- в основу образовательного процесса будет положен системный подход, предполагающий взаимосвязь различных компонентов в комплексе развития музыкальных способностей;

- обучение будет строиться на комплексе методов (словесный метод, игровой метод, практический метод, наглядный метод);

- будет разработан комплекс последовательно усложняющихся упражнений (упражнения на различные виды движений: ходьба, бег, прыжки, построение и перестроение, различные ритмические, танцевальные и гимнастические упражнения).

В соответствии с целью и гипотезой диссертационного исследования сформулированы следующие **задачи**:

1. На основе анализа научно-педагогической и специальной литературы уточнить сущность понятия «инклюзивное образование»;

2. Определить особенности музыкального развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера (РДА) в общеразвивающей группе детей;

3. Рассмотреть возможности музыкально-ритмического развития детей с синдромом Л. Каннера;

4. Разработать комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования;

5. Опытным путем проверить эффективность разработанного комплекса методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования на музыкальных занятиях.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепции, развития личности с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова); философские основы, связанные со спецификой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования (М. Кинг-Сирс, Д. Попойнт, Б. Персон, Г. Стангвик, М. Форест, В. Шмидт); основные положения прав человека, закрепленные в международных документах и Конституции РФ; концептуальные положения о специфике процесса обучения и обучаемости детей с проблемами в развитии (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Э. И. Мещерякова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина); концепции интегрированного и инклюзивного образования (Н. В. Борисова, Гэри Банч, Тони Бут, Н. Н. Малофеев, Э. К. Наберушкина, С. Н. Прушинский, Е. Р. Ярская-Смирнова). Концепции музыкального развития детей (Н. А.Ветлугина, А. И. Зимина, Т. С. Комарова, Э. П. Костина, О. П. Радынова, К. В. Тарасова, и др.).

В работе были использованы следующие **методы** исследования:

теоретические – анализ музыкально-педагогической, педагогической и психологической литературы, обобщение и систематизация теоретического и практического опыта; *эмпирические* – наблюдение, опытно-поисковая работа.

Научная новизна исследования:

1) Разработан комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования, основанный на системно - деятельностном подходе, предполагающий взаимосвязь различных компонентов в комплексе развития музыкальных способностей;

2) Выявлен и обоснован комплекс методов и упражнений. Включающий в себя словесный метод, наглядный метод, практический метод, игровой метод, а также регуляционные и коррекционные упражнения (на различные виды движений: ходьба, бег, прыжки, построение и перестроение, различные ритмические и гимнастические упражнения).

3) Выявлены этапы коррекционного упражнения:

- первый этап направлен на развитие слухо-вокальной координации;
- второй этап направлен на развитие слухо-двигательной и зрительно-двигательной координаций;
- в третий этап включены все виды координаций.

Теоретическая значимость исследования:

1. Уточнено понятие «инклюзивное образование» применительно к **музыкальному развитию** старших дошкольников: это такой процесс воспитания и обучения, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему музыкального развития и обучаются со своими сверстниками (не имеющих инвалидность, отклонения) в одних и тех же дошкольных общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку, ведь у таких детей музыкальные способности развиваются разными способами и методами;

2. Определен подход музыкального развития дошкольников в инклюзивном образовании, который должен способствовать формированию у них музыкальных способностей (системно-деятельностный подход).

Практическая значимость исследования:

1. Выявлены критерии и показатели музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования:

- воспроизведение в хлопках ритмического рисунка мелодии русской народной песни (Показатель 1: эмоционально, свободно и выразительно исполняет предложенные ритмы), (Показатель 2: ритмичен при исполнении задания).

- способность управлять музыкально-ритмическими движениями (Показатель 1: в процессе музыкально-ритмической деятельности быстро переключается с одного ритма на другой), (Показатель 2: ритм движения соответствует ритму музыки);

- способность запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений (Показатель 1: выразительно и свободно исполняет предложенные музыкально-ритмические движения), (Показатель 2: все музыкально-ритмические движения выполнены в точном порядке).

2. Определен репертуарный список для включения в музыкальные занятия старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе опытной работы на базе МАДОУ детского сада №195 г. Екатеринбург в течение 2017-2018 гг на музыкальных занятиях. В опытной работе приняли участие обучающиеся старшей и подготовительной групп в возрасте от 5 до 7 лет.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В первой главе раскрыто содержание понятий «инклюзивное образование», «музыкальное развитие». Определены особенности музыкального развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера в общеразвивающей группе детей. Рассмотрено музыкально-ритмическое развитие старших дошкольников с синдромом Л. Каннера.

1.1. Инклюзивное образование старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении

Инклюзивное образование – это процесс воспитания и образования, который реализуется вне зависимости от психических, интеллектуальных, физических и других особенностей детей. Такие дети имеют право обучаться по месту своего проживания, и быть включенными в общую систему образования, обучаясь со своими сверстниками (не имеющих инвалидность, отклонения) в одних и тех же дошкольных общеобразовательных учреждениях. Такие учреждения, в свою очередь должны учитывать особенности таких детей, их образовательные потребности, а также оказывать специальную помощь и поддержку [39].

Главной задачей инклюзивного образования является развитие методологии, которая была бы направлена на детей с ОВЗ и признающую, что абсолютно все дети имеют различные потребности в обучении, и являются индивидуумами. В настоящее время инклюзивное образование разрабатывает особый подход к обучению и воспитанию, который окажется наиболее гибким для того, чтобы удовлетворить различные потребности в обучении. Ведь если обучение и воспитание, в результате преобразований которые вносит инклюзивное образование, станут более эффективными - это положительно скажется на образовании и воспитании всех детей (не только детей с ОВЗ).

Впервые о концепции инклюзивного образования, как о некоей педагогической системе которая включала бы в себя единое и специализированное обучение заговорил Л. С. Выготский. В 30-е годы XX века он первым доказал потребность введения подобного подхода в обучении «особенных» детей. Л. С. Выготский говорил: «что существует необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь»[35, с. 284].

В настоящее время в обществе считается более гуманным обучение детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении вместе со своими здоровыми сверстниками, нежели обучение в специализированных учебных заведениях.

Приоритетами в концепции инклюзивного обучения считаются:

- утверждение философии инклюзии абсолютно всеми участниками движения в образовательном процессе;
- преимущество общественного приспособления детей на любой возрастной стадии;
- основное формирование коммуникативных и фактических компетенций;
- профилактика и преодоление искусственной обособленности семьи особенных детей.

К основным принципам инклюзивного образования причисляют:

- Постепенное формирование практики инклюзивного образования;
- Беспрерывность и системный характер организационно-содержательных элементов инклюзивного образования[34].

Выделяется традиционная группа принципов инклюзивного образования:

- ценность ребенка никак не находится в зависимости с его возможностями и достижениями;
- любой человек способен ощущать и думать;
- любой человек должен иметь возможность на общение и на то, чтобы иметь возможность быть услышанным;
- все люди в социуме нуждаются в отношении друг друга;
- подлинное формирование образования способно реализоваться только лишь в контексте настоящих отношений;
- все дети имеют необходимость в помощи и дружбе сверстников;
- для абсолютно всех обучающихся результат прогресса вернее способен быть в том, что они смогут совершать, нежели в том, что никак не смогут;
- разнообразие увеличивает все без исключения стороны существования человека.

Таким образом, можно установить важность инклюзивного подхода в качестве рациональных, увеличивающих образовательных возможностей личности [39].

Обучение и инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями включено в социальную политику государства. Новый закон «Об образовании в РФ» вступил в силу 1 сентября 2013 года. Нормативно - правовой документ практически увеличивает бесплатное обучение на государственном уровне, а также закрепляет взаимосвязь между обучающимися проектами и современным рынком труда. Помимо этого, закон вызван открыть путь для обучения детей с ограниченными возможностями в простых общеобразовательных детских садах и школах. Закон об образовании от 2013 года дает преимущество инклюзивной учебе детям - инвалидам, но они могут приобрести знания и в специальных организациях. Seriously об инклюзивном образовании в России заговорили в 2009 году,

тогда же и был создан Институт проблем инклюзивного образования в структуре Московского городского психолого-педагогического университета. В 2010-м теория инклюзивного обучения нашла отображение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» Дмитрия Медведева. В 2012 г. в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденной Владимиром Владимировичем Путиным, и, в конечном итоге, в новейшем законе «Об образовании». В соответствии с законом: «инклюзивное образование - это обеспечение равного допуска к эффективному формированию обучения абсолютно для всех обучающихся с учетом разнообразия специальных образовательных нужд и индивидуальных возможностей. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучаясь в специализированном учреждении для инвалидов, изолированы от реального общения, что еще больше ограничивает их в приспособлении к социуму. Ребенок с ограниченными возможностями, более имеет потребность в общении со своими ровесниками».[49]

Дети с ограниченными возможностями здоровья должны иметь возможность обучаться со своими ровесниками без отклонений в здоровье, а также посещать общеобразовательные школы и детские сады. Именно на это направлено инклюзивное образование.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования существуют требования к результатам освоения коррекционной и инклюзивной образовательной программы, которые представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании, музыкальной деятельности и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выразить свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности[83].

На международном уровне инклюзивное образование в России регулируется на основании следующих нормативно-правовых документов:

- «Конвенция ООН о правах ребенка» от 20 ноября 1989 года, принятая Генеральной Ассамблеей ООН, утвержденная Верховным Советом СССР 13 июня 1990 года и по настоящее время действующая в России;

- Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», в концепции программы заключена задача в устранении расовых, культурных, социальных и интеллектуальных барьеров в обучении различных групп населения. Данная программа обращает большое внимание на подготовку преподавателей в условиях инклюзивного образования, а также на детей с ОВЗ в социуме. Усовершенствование образования в России может гарантировать защиту прав личности детей в образовательном процессе, а также безопасность как психологическую, так и физическую;

- Всемирная программа действий в отношении инвалидов, принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН от 30.12.1982

- Протокол № 1 к Конвенции, который включает нормы защиты прав человека и основных свобод от 11 мая 1994 года.

Нормативно - правовые законы на Федеральном уровне:

- Конституция Российской Федерации;

- Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Закон РФ от 24 ноября 1995 г. № 181 - ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

- Индивидуальная программа реабилитации детей инвалидов, которая выдается федеральными государственными учреждениями медико - социальной экспертизы. Приложения № 2 № 3 к приказу Министерству здравоохранения и социального развития РФ от 4 августа 2008 г. № 379;

- Концепция долгосрочного социально - экономического развития РФ на период до 2020 г. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 года № 1662-р. Аспект Концепции формулирует стратегическая цель государственной политики в сфере образования и увеличения доступного эффективного образования, в соответствии с требованиями инновационного

развития экономики, современным нуждам общества и каждого человека. В основе некоторых из задач модернизации институтов системы обучения определено:

- создание структуры образовательных услуг, которые обеспечивают раннее развитие детей независимо от места жительства, состояния физического здоровья, социального положения;

- создание обучающей среды, которая обеспечивает доступность успешного образования и эффективную социализацию для детей с инвалидностью [27]. На региональном уровне инклюзивное образование регламентировано в постановлениях, приказах и положениях в муниципальных образовательных учреждениях [27].

Основные постулаты, которые сформулированы в нормативно-правовых документах, устанавливают потребность в усовершенствовании координационно - содержательного и организационного начала по воспитанию и образованию детей с ОВЗ. Открытая среда, которая включала бы психологические и физические аспекты является необходимым обстоятельством для формирования воспитания и преподавания. Для гармоничных отношений и общения детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей, должна вестись определенная работа с применением вспомогательных ресурсов дополнительного обучения. Создавая атмосферу психологического комфорта, взаимовосприятия и удобства.

Инклюзивный подход к обучению детей с ограниченными возможностями сопряжен с общественным заказом общества и государства в целом. Концепция преподавания, обучения и социальной приспособленности ребенка - инвалида применяет возможности как специализированных, так и общеобразовательных организаций и нацелена на наиболее часто встречающиеся трудности ребенка.

Процесс инклюзивной практики подразумевает креативный подход и конкретную эластичность образовательной концепции, учитывающий

потребности не только лишь ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и различных народных групп, пола, возраста; принадлежности к определенному социуму. В настоящее время система обучения и образования может подстроиться под индивидуальные образовательные потребности обучающегося. В самом инклюзивном подходе принята потребность менять образовательную обстановку, формировать новейшие формы и способы в организации образовательного движения с учетом индивидуальных отличий ребенка. С целью управления инклюзивными действиями следует внедрять инструктивные формы деятельности, плановые формы организации работы; мониторинг и наблюдение инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса, это самих дошкольников, их родителей, педагогов и администрации учреждения.

В структуре подхода управления инклюзивного обучения отмечается:

- научно-методический совет дошкольного образования;
- психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк);
- преподавательский коллектив инклюзивной группы;
- родительский комитет [40].

Командная работа специалистов, преподавателей, администрации дошкольного образовательного учреждения является залогом эффективного образования организации. Деятельность и формирование инклюзивного дошкольного образования находится в зависимости от обмена данными и возможности людей вместе регулировать цели и проблемы. Инструктивная работа содействует:

- более эффективной работе дошкольного образования;
- быстрому приспособлению образовательной концепции к переменам во внешней сфере, конкретному реагированию в перемене образовательного запроса;
- обновлению координационной концепции управления при переходе от высокофункционально-прямолинейной координационной структуры к

матричной структуре, в которой совмещаются вертикальная и горизонтальная концепция управления.

Для решения методичных и координационных проблем предоставления инклюзивных действий формируются проектные категории с целью решения поставленных проблем, к примеру, формирование методики работы группы «ребенок + родитель», анализ и оценка работы координатора, проведение праздника или подготовки участков к летнему сезону.

Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) формируется с целью выполнения психолого-преподавательской оценки динамики обучения детей и установления определенных методов в осуществлении индивидуального образовательного подхода. Основано на результате диагностики и рекомендаций, полученных от ПМПк и, в частности, с целью исследования индивидуальной образовательной программы и оценки результативности подобранных способов и технологий поддержки ребенку и его адаптации в дошкольном образовательном учреждении.

Координации работы преподавательского коллектива дошкольного образования по включению детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс обучения способствует введение обязательств координатора по инклюзии на одного из специалистов дошкольного образования [34].

Специализированные требования с целью получения обучения детьми с ограниченными возможностями здоровья, отраженные в нормативно-правовых, которые регламентируют рекомендательные документы, возможно относительно разделить на несколько групп, характеризующих деятельность работы общеобразовательного учреждения, реализующего инклюзивный процесс.

Основное и главное требование включения ребенка с ограниченными возможностями в социальную образовательную среду - это формирование многоцелевой без барьерной сферы, которая гарантирует полную

интеграцию ребенка с ОВЗ в социуме. В данной конкретике просматривается формирование адаптационной гармонии в учебной среде.

Основные группы условий инклюзивного обучения:

- материально-техническая база, которая оснащена специализированным оборудованием, для реализации дистанционного проведения занятий;

- координационное обеспечение учебного процесса, содержащее в себе нормативно-правовую, законную основу, экономические и финансовые требования, формирование инклюзивной культуры в учреждении, взаимосвязь с внешними организациями и родителями (нужен утвержденный регламент взаимодействия с внешними организациями, местных действий образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику), справочно-просветительное предоставление;

- координационно - преподавательское обеспечение. Осуществление образовательных проектов с учетом отличительных черт психофизического формирования и способностей ребенка. Предоставление способности изучения учебных проектов в рамках персонального образовательного плана.

- комплексное курирование психологических и педагогических особенностей в организация инклюзивной работы;

- обеспечение в специализированных кадрах. Профессиональная подготовка преподавателей в работе с детьми с ограниченными возможностями, необходимая квалификация в условиях инклюзивного обучения.

Инклюзия может помочь совершенствовать у здоровых детей толерантность к психологическим минусам сверстников, дети будут стремиться к помощи и желанию совместной игре, работе, творческой деятельности. Инклюдирование поможет ребенку с ОВЗ развить позитивное отношение к своим сверстникам, что поможет в осуществлении формирования определенных умений и навыков в обучении и воспитании.

Основная проблема воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном общеобразовательном учреждении потребует очень тактичного подхода, хотя и это не гарантирует того, что ребенок сможет «влиться» в среду сверстников не имеющих отклонений в здоровье.

Инклюзивная адаптация в общеобразовательный процесс каждого ребенка может происходить с помощью образовательных проектов, которые отвечали бы его способностям, а также удовлетворяли его личные образовательные нужды.

В начале становления практики в России инклюзивного образования возникали трудности из-за не правильно организованной программы социальной интеграции детей с отклонениями в развитии, увеличения критериев снисходительности, самосознания и поддерживающего поведения со стороны здоровых граждан. В настоящее время существует большая проблема связанная с темпом и объемами освоения обучающих программ детьми с ОВЗ и здоровыми детьми. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны находиться, обучаться в той среде, которая на данный момент отвечает характерным им способностям обучения. Долго и трудно создается контакт между детьми с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми детьми. Во многих общеобразовательных дошкольных учреждениях нет специализированной автотранспортной техники и медицинского персонала, который иногда необходим детям с отклонениями в развитии.

Инклюзивное образование оказывает положительное влияние на всех субъектов такого образования. Для детей с ОВЗ это возможность большего взаимодействия со своими сверстниками, включение их в более продвинутые уровни игр. Обеспечение доступа к общеобразовательным программам, или их частям, которые дети с отклонением в развитии могут освоить). Такое образование позволяет освоить навыки взаимодействия в естественной среде,

а также позволяет детям с ОВЗ включаться в групповую учебную деятельность [40].

Дети, не имеющие отклонений в развитии в условиях инклюзивного образования ведут себя более активно, чем в группах, которые состоят только из сверстников не имеющих отклонений в развитии. Также, дети приобретают более выраженные коммуникативные навыки в инклюзивных группах, у них больше знаний о том, что означают "ограниченные возможности", и более толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, чем у детей, посещающих обычные группы [70].

«Инклюзивное образование» применительно к музыкальному развитию старших дошкольников: это такой процесс воспитания и обучения, при котором все дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему музыкального развития обучаются со своими сверстниками (не имеющих инвалидность, отклонения) в одних и тех же дошкольных общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

В процесс музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования включены системно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать определенные формы и типы жизнедеятельности детей с ОВЗ, исходя из целостного понимания предметной деятельности и единства их чувственно-практической и теоретической форм.

1.2. Особенности музыкального развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера в общеразвивающей группе детей

Музыкальное развитие в детском саду, является частью общей системы развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями

здоровья, и кроме общеразвивающей, имеет коррекционную направленность. Музыка помогает формировать интерес к музыке, внимание, развивать музыкальные способности, а также приобщать ребенка с ОВЗ к разным музыкальным видам деятельности (игра, пение, слушание музыки, разучивание музыкально-ритмических движений и т.д.). На занятиях, музыка способствует установлению теплой, уютной атмосферы, заряжает и организует детей.

Музыкальное развитие направлено на развитие слухового и зрительного восприятия, речевой деятельности, а также на развитие основных музыкально-ритмических движений. Среди особенностей таких детей можно выделить:

- боязнь нового места, общения с незнакомыми людьми;
- непроизвольность движений;
- замкнутость, неактивность;
- речевые нарушения или отсутствие речи [67].

Работа по музыкальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья состоит: в развитии элементарных вокализаций, танцевальных движений, активности у ребенка, простейших звукоподражаний. Атмосфера - самое важное на музыкальных занятиях, она создается благодаря особому общению детей и музыкального руководителя. В условиях дошкольного инклюзивного образования у ребенка есть возможность без всяких условий быть принятым окружающими его людьми и проявить свою индивидуальность. В игровой деятельности дети с ОВЗ не должны делать то же, что и остальные дети, но каждый со своим опытом может участвовать в этой деятельности. Каждое занятие должно иметь определенную структуру, ритуализацию, которая поможет детям быть уверенными, создавать образы, творить, помогать другим и радоваться их успехам. У детей с ограниченными возможностями здоровья очень мало представлений о внешнем мире, слабо развиты зрительные и слуховые восприятия, а также речь, слабая нервная система, неустойчивое внимание. А

также плохая координация движений. Как правило, у таких детей отсутствуют умения и навыки в интонировании элементарных мелодий, в слоговом подпевании, звукоподражании. Очень часто дети с ОВЗ не могут подчинить свои действия различным внешним сигналам – слуховым, зрительным [70].

Чтобы успешнее решать задачу развития базовых психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимых для адаптации и общего развития детей, нужно использовать некоторые виды музыкальной деятельности:

- логоритмические упражнения– вариант двигательной деятельности, включающий в себя систему музыкально-речевых игр, музыкально-двигательных игр, речедвигательных игр и объединенных одним общим сюжетом и игровой формой;
- психогимнастику, которая будет включать в себя различные активизирующие психомоторику этюды , упражнения, игры, направленные на коррекцию и развитие различных отклонений в психических процессах;
- музыкально-дидактических игры эффективные в работе с детьми, имеющими ограничения возможности здоровья.

Все эти виды деятельности направлены на развитие базовых психических функций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а также строятся на наиболее любимом и доступном для всех детей виде деятельности – игре. Решение определенных задач коррекционного типа в игровой форме способствует созданию эмоционально – положительной, доброжелательной атмосферы для совместного творчества всех участников учебного процесса. Игра – способна поддерживать познавательный интерес и активное внимание детей, а также побудить даже «особенного» ребенка принять участие в учебном процессе.

Среди детей с ОВЗ существует группа детей, на первый план у которых выходят расстройства связанные с эмоционально-волевой сферой. Главной особенностью таких детей является задержка или нарушение в развитии

социализированных форм поведения, что предполагает общение, взаимодействие с другими людьми, учет его чувств, поведенческих реакций и мыслей.

В настоящее время в сферу научных исследований и практики отечественной и зарубежной дефектологии и патопсихологии была включена аномалия психологического развития, называемая синдромом Л. Каннера или РДА (ранний детский аутизм).

Синдромом Л. Каннера является нарушением психического развития ребенка. Особенно ярко, при таком синдроме, проявляется нарушение развития коммуникации с другими людьми, что не влияет на снижение уровня когнитивного развития.

Важной особенностью синдрома Л.Каннера является – стереотипность поведения, которая проявляется в желании сохранить привычный порядок жизни, появление сопротивления даже незначительным попыткам поменять что-то в окружающей среде, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Ранний детский аутизм одно из наиболее распространенных явлений в современном мире, встречающееся не меньше, чем слепота и глухота. Синдром Л. Каннера может проявляться в различных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном и в обычном образовательном учреждении. И так как такие «особенные» дети почти всегда испытывают большие трудности взаимодействия и общения с другими людьми, им необходима помощь и поддержка в период адаптации к детскому коллективу. Однако, нередко вместо помощи такие дети сталкиваются с недоброжелательностью, непониманием, вследствие чего получают тяжелые психологические травмы[65].

В переводе с греческого «аутизм» («autos» - «сам») – это сосредоточенность на личных переживаниях, что влечет за собой ослабление

интереса к реальной жизни, отсутствием желания коммуникации с другими людьми, бедностью проявления чувств.

Впервые понятие аутизм ввел в 1912 году швейцарский психиатр Эйген Блейлер, чтобы обозначить мышление особого вида, которое не зависит от происходящей действительности, а регулируется эмоциональными потребностями человека.

Лебединская К.С. заметила, что: «Происхождение аутизма может быть различным. В легкой степени он может встречаться при конституционных особенностях психики акцентуация характера, психопатия, а так же в условиях хронической психической травмы (аутистическое развитие личности). А может выступать как грубая аномалия психического развития (ранний детский аутизм)» [65, с. 14]. Рождение в наше время детей с диагнозом - синдром Л. Каннера (РДА) составляет примерно 5 детей на 10 тысяч.

Л. Каннер описал синдром раннего детского аутизма в 1943 году. Он выделяет несколько признаков этого заболевания:

1) первый признак - это неспособность с самого рождения устанавливать контакт с другими людьми с помощью жестов, взгляда и мимики, при этом, интеллект ребенка может быть на высоком уровне.

2) не свойственные другим детям реакции на раздражающие факторы окружающего мира;

3) стереотипность поведения;

4) нарушения речевого развития;

5) раннее проявление (до 30-го месяца жизни).

Наиболее ярко симптомы Л. Каннера начинают проявляться в возрасте 3-5 лет.

Н. Я. Семаго и М. М. Семаго представили свою классификацию отклонений в развитии детей с синдромом Л. Каннера: «РДА - это асинхронный тип искаженного развития с преимущественными нарушениями в эмоциональной и когнитивной сферах, а также с сочетание того и другого» [73].

Синдром Л. Каннера ставит в тупик родных и близких ребенку людей, ведь данное психическое нарушение развития плохо изучено, что затрудняет процессы воспитания, коррекции и обучения таких детей.

Для детей с синдромом Л. Каннера занятия музыкой помогают повысить уровень умственной и психологической координации, так как музыка является эффективным средством в процессе развития ребенка. Если у ребёнка с синдромом Л. Каннера появится в дальнейшем тяга к музыке, это будет свидетельствовать о том, что он стал развиваться как личность. Музыка способствует ускорению и обогащению периодов детского развития. Для ребёнка с синдромом Л. Каннера музыка может стать важным звеном в развитии способности воспринимать полученную информацию и быстрее её усваивать, внимательно слушать. [93].

По мнению П. Фреза и Ж. Пиаже, дети-аутисты делятся на две категории:

- 1) Имеющие большую тягу к музыке;
- 2) Эмоционально уязвимые в восприятии музыки.

Эмоционально уязвимые индивиды, быстро восстанавливают затраченную энергию, которую трудно контролировать. У «неэмоциональных» индивидов наблюдаются прежде приспособительные реакции. Специальная музыка привлекает внимание и организует процесс восприятия ребенка с синдромом Л. Каннера. Наибольшая тяга у детей-аутистов наблюдается к предметам, что эффективно способствует опосредованному общению взрослых с детьми. На музыкальном занятии, таким предметом может выступать любой детский музыкальный инструмент. На музыкальных занятиях с такими детьми можно использовать методы, применяемые в современной музыкальной терапии, которые соответствуют конкретным проблемам детей страдающих этим заболеванием. Такими методами на наш взгляд являются:

- Методы направленные на эмоциональную активизацию, например, метод поощрения и метод создания ситуации успеха;

- Тренинговые методы, применяемые в контексте поведенческой терапии;
- Регулятивные и релаксационные, например, методы арттерапии;
- Коммуникативные, например, метод беседы и сотрудничества;
- Творческие методы в форме двигательной, вокальной, инструментальной импровизации [96].

Данные методы могут стать важными ориентирами психолого-педагогического воздействия на музыкальное развитие детей с синдромом Л. Каннера. Ведь они направлены на основную проблему - на нарушение коммуникации и взаимодействия с социумом, а также неадекватность функционирования эмоциональной сферы, отсутствие гибкого поведения в соответствии с социальным контекстом и разнообразной спонтанной социальной игры-имитации, стереотипные виды их поведения [82].

Опираясь на все вышесказанное, нами разработаны методические рекомендации для музыкальных руководителей, работающих с детьми-аутистами в сфере дошкольного образования.

Главной задачей музыкального развития детей с синдромом Л. Каннера является: сделать возможным для детей синтезировать разные виды координаций в одной деятельности. Такие как:

- слухо-вокальную координацию;
- слухо-двигательную координацию;
- зрительно-двигательную координацию.

Для того, чтобы добиться выполнения поставленной задачи, нужно знать принципы построения занятий с детьми-аутистами. Мы предлагаем свой вариант построения занятия. Он строится на принципе психической экологии. Это значит, что каждое занятие должно начинаться и заканчиваться спокойным негромким музыкальным произведением, во время занятий педагог должен внимательно следить за эмоциональным состоянием каждого ребенка-аутиста и регулировать насыщенность занятия, постепенно

усложняя материал, так как при формировании любой деятельности это является целесообразным. Занятия всегда должны быть построены на принципе от простого материала к сложному: от определенных действий к цельному вокально-пластическому самовыражению. Для этого, ребенок должен максимально задействовать произвольные двигательные реакции вместе с работой зрительного, тактильного и слухового анализаторов.

Важность ориентира на этот принцип обусловлена тем, что кинестезия является обязательным элементом любой ассоциации и центральной объединяющей функцией ощущения. Как утверждал Б. Г. Ананьев: «Ощущение любой модальности, порождается кинестетическим ощущением, то есть движением. Исходя из того, что любое полноценное восприятие музыки есть ритмичным восприятием, мы делаем процесс восприятия музыки, активным, сотворческим, таким, что включает разнообразные осмысленные движения и становится слухо-двигательным процессом» [5, с. 137].

Структура музыкального занятия:

1. Приветствие как ритуал.

Коррекционная работа направленная на музыкальное развитие детей с синдромом Л. Каннера требует постоянного поиска новых методов и приемов. Одним из таких приемов может стать песенка-приветствие. Она предназначена для создания определенного ритуала, обозначающего начало занятия. С ее помощью музыкальный руководитель дает детям наглядную опору в качестве эмоциональной, веселой игры. Песенка воспроизводит из занятия в занятие стабильную ситуацию начала, позволяет создавать комфортную психологическую обстановку, формировать чувство доверия к окружающим, что является важным компонентом в коррекционной работе с детьми-аутистами.

Песенка-приветствие помогает вызвать интерес и закрепить эмоционально-положительное отношение особого ребенка к сверстникам и взрослым (педагогам, родителям других детей). С ее помощью можно

устанавливать и тренировать непосредственный зрительный и телесный контакты детей друг с другом и со взрослыми, стимулировать развитие подражания. Игра сопровождается простыми движениями, не требующими напряжения от дошкольников. Песенка исполняется музыкальным руководителем, воспитателем и детьми, стоящими в кругу. Взрослые поют, заражая детей радостным настроением, стимулируя к двигательной и певческой активности. Включенность дошкольников с выраженным отставанием в психофизическом развитии в данную игру может ограничиваться лишь движениями. Дети, в силу своих возможностей могут включаться и в пение: подпевать некоторые слова, подговаривать, воспроизводить направление мелодии или просто артикулировать. Главное - это вызвать желание ребенка посылно участвовать в игре и закрепить эмоционально-положительную реакцию на происходящее.

Песенка-приветствие может стать важным элементом музыкального занятия, как для обычных групп детского сада, так и для групп, в состав которых входят дети с синдромом Л. Каннера. Мелодия песенки-приветствия должна быть одна и та же, чтобы новое не вызывало у детей с синдромом Л. Каннера боязни и отторжения.

2. Регуляционное упражнение (в этом упражнении должна произойти активизация двигательного, слухового, зрительного внимания) направленные на улучшение психофизиологического состояния ребенка.

Следующие упражнения, связанные с активизацией внимания, являются очень важной составляющей музыкального развития детей-аутистов. Они должны быть направлены на способность ребенка управлять своим вниманием на протяжении конкретного занятия, а также на оптимизацию дальнейшего развития внимательности, через прямую связь с регуляцией психического состояния ребенка.

3. Коррекционные упражнения, направленные на музыкальное развитие.

Этот блок является основным и имеет определенную последовательность, которая состоит из нескольких этапов:

На первом этапе занятия, музыкальный руководитель предлагает детям различные музыкально-ритмические игры для развития координации движений, сенсорной стимуляции. Постепенно, такие упражнения перерастают в игры для развития координации речи и движений, пения, и игру в ансамбле. Перед тем, как начать петь, музыкальный руководитель обращает внимание на правильность посадки. На первом этапе занятий, вокальные упражнения должны быть без слов, на низких тонах, вызывающих в нашем организме максимальный резонанс и дают возможность почувствовать активность и удовольствие в процессе управления собственным голосом.

Дальнейшая работа подразумевает подпевание различным мелодиям, которое в дальнейшем перерастет в самостоятельное пение.

Таким образом, данный этап направлен на развитие слухо-вокальной координации.

Второй этап начинается с прослушивания музыкального произведения, затем можно подключить прохлопывание ритмического рисунка мелодии вместе с прослушиванием произведения. Постепенно, на данном этапе внедряются всевозможные инсценированные попевки, которые помогают детям с синдромом Л. Каннера устанавливать коммуникации с участниками творческого процесса, а также двигаться в одном ритме. На этом этапе можно включать в работу упражнения, направленные на мышечную релаксацию для того, чтобы дети с синдромом Л. Каннера смогли научиться управлять своими эмоциональными состояниями и мышцами.

Второй этап направлен на развитие слухо-двигательной и зрительно-двигательной координаций.

В третий этап включаются музыкально – ритмические игры, танцы, вокально – двигательные игротренинги с использованием фитбола. На этом этапе реализуются самые сложные задачи, которые выполняются благодаря развитым на первом и втором этапах способностям. Умении находиться и

выполнять последовательные действия в среде, где находятся еще участники, с определенной эмоциональной окраской и устойчивым пространством.

Для детей с синдромом Л. Каннера в качестве танцев выбираются элементарные движения танцев народов мира, которые исполняются под соответствующие музыкальные произведения. Такие произведения должны быть мелодичными, легко запоминаться, обладать фиксированным ритмом, а также содержать в себе концентрированную жизненную энергию.

Таким образом, центральный блок музыкальных занятий направленный на детей с синдромом Л. Каннера начинается с отработки способностей детей двигаться по определенным, четким правилам. Постепенно задача усложняется, а для выполнения предложенных заданий требуется отлаженная сенсорная интеграция, двигательная, речевая память и согласование собственных проявлений с проявлениями других детей в группе.

Таким образом, в третий этап включены все виды координаций.

4. Прощание как ритуал.

Прощание – заключительный этап.

Заключительный этап - прощание. Прощаться можно и всем вместе, и отдельно, играя для каждого мелодию на фортепиано (мелодике, блок-флейте) и слушая ответ ребенка, который сопровождает свой уход определенным движением. Прощание можно организовать и таким образом: все дети по очереди подходят к большому бубну, который держит ведущий и ударяют рукой по нему, при этом поют «До-сви-да-ни-я». Главное, чтобы дети пошли в группу с хорошим настроением. Когда они расходятся, звучит спокойная приятная музыка.

Музыкальное развитие детей с синдромом Л. Каннера должно оказывать положительный результат, который можно оценить. Но очень важно принимать во внимание, что у детей с синдромом Л. Каннера мотивация к достижениям очень мала, а также нет понимания своих личных

норм успешного развития. За вознаграждение такие дети, как правило считают одобрение взрослыми их действий.

1.3. Музыкально-ритмическое развитие детей с синдромом Л. Каннера

Музыкально-ритмические движения - занимают прочное место в российской дошкольной педагогике и педагогике других стран. Впервые идею использования движения как средства формирования музыкальности детей выдвинул швейцарский ученый и композитор Э. Жак-Далькроз. По его мнению: «Ритм музыки и пластики объединяется в движении. Урок ритмической гимнастики должен приносить детям радость, иначе он теряет свою ценность»[48, с. 56].

Процесс развития детей и становление всех его физических функций неразрывно связан с двигательной активностью, как мощным и стимулирующим фактором физического, интеллектуального и эмоционального развития ребенка.

В каждом человеке, с самого рождения, заключено стремление к двигательной активности. Уже с первых дней жизни ребенок совершает движения ножками и ручками. Эти движения кажутся бессмысленными, но на самом деле они обеспечивают развитие и рост ребенка. А значит, с самого раннего возраста человеку необходима двигательная активность. Некоторые авторы выделяют музыкально-ритмические движения, как средство повышения двигательной активности детей с синдромом Л. Каннера [36]. Универсальным средством для достижения гармонии человека с окружающим миром являются ритмические движения. Ведь во время выполнения упражнений направленных на развитие музыкально-ритмических движений происходит «внутреннее согласование всех систем и органов, которое воспринимается организмом как здоровье и благополучие».

На начальных этапах музыкального развития ребенка с синдромом Л.Каннера ритм воздействует сильнее мелодии. Он воспринимается физически, вызывая физиологические реакции. В отличие от мелодии, ритм

очень редко провоцирует детей с синдромом Л. Каннера на вербальный или вокальный ответ. Малое количество детей с РДА имеют врожденное чувство ритма, которое было бы связано с движением. Они не могут осознать своих навязчивых движений, подчиняющихся какому-то монотонному ритму, который, по большому счету, ритмом не является. Соотнесение конкретного движения со звуком является важным шагом к развитию у ребенка с синдромом Л.Каннера чувства ритма.

Музыка в целом, а также музыкально-ритмические движения помогают детям научиться выражать свои эмоции и чувства с помощью движений, сопереживать музыке, лучше понимать музыкальные образы. Все это ведет к повышению двигательной активности и развитию физических качеств, что, в свою очередь, обеспечивает нормальное развитие психических, физических функций.

Ученые считают, что благодаря яркой эмоциональной окрашенности музыкально – ритмической деятельности, она помогает активнее выразить отношения к музыке через движения. Благодаря музыкально-ритмическим движениям музыкальные произведения звучащие на занятиях воспринимаются более полно[32].

Наряду с решением задач, стоящими перед музыкально-ритмическим развитием ребенка решаются задачи общего физического оздоровления и развития. Также в данный процесс включаются задачи эстетического развития детей. Хорошо подобранная к определенным движениям музыка способствует закреплению мышечному чувству, а также помогает слуховым анализаторам запоминать определенные движения, связанные с тем или иным отрывком музыкального произведения. Все это, со временем, закрепляет привычку двигаться под музыку ритмично, красиво. Помимо этого постепенно воспитывается музыкальная память ребенка. После овладения новыми, более сложными элементами движений под музыку, дети стараются соразмерить их в пространстве и времени, подчиняясь

требованиям внешней выразительности, пластики, а главное-ритмическому рисунку музыкального произведения.

Музыкально- ритмическое развитие, а именно упражнения направлены на формирование личности ребенка, его эмоциональной, волевой и познавательной сфер. Благодаря разнообразию тематик музыкальных игр у детей развиваются познавательные способности, они знакомятся с художественными движениями. Чем больше по объему и сложнее музыкальное произведение, тем большее количество элементов используется, а значит интенсивнее работают слуховое внимание и слуховая память.

Музыкальный ритм повышает настроение, организует движение. Заряжаясь положительными эмоциями любой ребенок станет выполнять упражнения, движения более энергично, увеличивая положительное воздействие их на организм ребенка. Работоспособность в этот момент повышается, что обеспечивает оздоровление. Упражнения для развития музыкально-ритмических движений помогают детям научиться ориентироваться в пространстве, координировать свои движения, владеть своим телом, согласовывать свои движения с движениями других детей, закрепляют базовые виды движений[32].

Движение и музыка тесно переплетаясь, могут нам о многом рассказать. Вместе, они могут выражать торжество, восхищение природой, ощущение радости или сочувствия горю и т.д., что в свою очередь оказывает огромное влияние на становление личности ребенка.

Таким образом, музыкальное развитие в целом и музыкально-ритмическое развитие в частности осуществляют гармоничное сочетание физического развития и умственного развития, эстетической и нравственной чистоты по отношению к искусству и жизни, ведь это необходимое условие для формирования целостной личности маленького человека.

Музыкально-ритмическое развитие осуществляется средствами различных движений в танцах, плясках, хороводах, играх, физических упражнениях, драматизациях, интересных и доступных для детского

восприятия. Главными источниками движения для музыкально-ритмического развития принято считать сюжетно-образные движения, физические упражнения и танец. Сюжетно-образные движения включают в себя имитацию действий, характерных для различных профессий, повадок птиц и животных, передвижение транспорта. Из физических упражнений в музыкально-ритмическом развитии применяются основные движения (бег, ходьба), строевые упражнения и общеразвивающие упражнения. И конечно включаются легкие элементы хороводов, бальных танцев и народных плясок.

С помощью источников движений были выделены несколько видов музыкально-ритмических движений:

- Игрогимнастика;
- Музыкально-подвижные игры;
- Танцевально-ритмическая гимнастика;
- Игроритмика;
- Игры-путешествия;
- Танцы, пляски, хороводы;
- Креативная гимнастика[47];

Главным образом основные навыки музыкально-ритмических движений у детей с синдромом Л. Каннера усваиваются в ходе разучивания танцев, комплексов ритмической гимнастики и игр. Некоторые упражнения требуют особых усилий, упражнений и тренировок. Музыкальный руководитель, должен стремиться помочь детям справиться с заданием, облакая его в интересную для детей форму.

Основой музыкально-ритмических упражнений являются:

- ходьба: бодрый шаг, спокойный шаг, высокий шаг, шаг на носках, пружинистый шаг, спортивно-торжественная ходьба и т. д.
- бег: легкий бег, неторопливый бег, широкий бег, высокий бег, бег с замахом голени назад, бег с высоким подниманием бедра, танцевальный или пружинистый бег, подскоки и т. д.
- Прыжковые серии.

К группе подготовительных упражнений относят упражнения, в которых заранее разучиваются отдельные элементы, виды движений. На первом этапе дошкольники учатся выполнять эти движения (поскоки, «пружинка», галоп и т.д.) ритмично. На втором этапе уже выученные движения включаются в танцы, образные упражнения, музыкальные игры, сюжетные композиции, а также служат средством выразительной передачи музыкальных образов.

Самостоятельных музыкально-ритмических упражнений немного. Данный тип упражнений по сравнению с предыдущим имеет более законченную форму.

Детский «бальный танец» также относится к музыкально-ритмическим движениям и включает в себя галопы, вальсообразные движения, польки и другое. Они развивают эмоциональность, пластику, оригинальность подбора разнообразных движений. Но так как не все дети в дошкольном образовательном учреждении в условиях инклюзии могут справиться с такими сложными танцами, музыкальный руководитель использует только протые элементы, доступные всем детям, в том числе и с синдромом Л.Каннера[47].

Самым любимым видом из всех музыкальных движений для детей является музыкальная игра, которая присутствует практически на каждом занятии. Она является важнейшим элементом музыкального развития. Ведь музыкальная игра – это наиболее творческая, активная деятельность, которая направлена на передачу эмоционального содержания музыкального произведения и осуществляется в характерных, образных музыкально-ритмических движениях. Музыка помогает погрузить детей в сказочный мир, передать образы и характеры сказочных персонажей, познакомить с народными традициями, тем самым усиливая эмоциональную сторону музыкальной игры, углубляя понимание и восприятие музыкального произведения, что в свою очередь помогает сформировать двигательные и музыкально-ритмические навыки.

При музыкально-ритмическом развитии детей с синдромом Л. Каннера используются такие методы:

1. Словесный метод (рассказ, объяснение, словесное сопровождение движений под музыку, обсуждение, беседа). Он является универсальным методом обучения, помогая раскрывать содержание, структуру, характер музыкальных произведений, объяснять основы музыкальной грамоты, описывать технику музыкально-ритмических движений в связи с исполняемыми музыкальными произведениями и т. д.

2. Наглядный метод (показ упражнений, фотографий, слайдов, иллюстраций, прослушивание ритма и темпа движений, музыки). В основе данного метода лежит повторение детьми движений за музыкальным руководителем в процессе совместной деятельности. Так называемый «Вовлекающий показ»(по С. Д. Рудневой) помогает детям с синдромом Л. Каннера освоить достаточно не простые музыкально-ритмические и двигательные упражнения.

Наглядный метод способствует более прочному, быстрому и глубокому усвоению программы музыкально - ритмического развития, а также помогает повысить интерес к различным упражнениям.

3. Практический метод. Метод основанный на освоении упражнений посредством их расчленения. Любое упражнение, входящее в комплекс упражнений по музыкально - ритмическому развитию детей с синдромом Л.Каннера, можно остановить для проработки отдельного двигательного элемента, действия или же улучшения выразительности движений и т. п.

4. Игровой метод. С помощью музыкальных игр решаются задачи на согласование движений с музыкой и усложняется внесением элемента соревновательности, который способствует совершенствованию и закреплению полученных умений и навыков. Данный метод обучения применяется при проведении музыкально-ритмических игр.

Обучая детей с синдромом Л. Каннера нужно уметь выбирать такие методы и приемы, с помощью которых он сможет понять и почувствовать

язык музыки, научиться передавать его в движениях, что приведет к самостоятельности.

Особо важное значение имеет творческое развитие детей с синдромом Л. Каннера-умение самостоятельно действовать, встать в пару, запомнить последовательность движений, придумать выразительное движение и т.д. Для детей с синдромом Л. Каннера важно развивать навыки комбинирования отдельных движений, не подражая другому ребенку. Сочетание самостоятельных действий по показу, выполнению учебных и творческих заданий, разнообразить методику, активизирует исполнительскую деятельность детей.

Музыкально-ритмические движения творчески развивают воображение детей с синдромом Л. Каннера. Они примеряют на себя образы различных сказочных героев, вступают в контакт с другими детьми или взрослыми(что очень важно для таких особенных детей), действуют под музыку. Упражнения для освоения основных элементов гимнастических движений, танца, перестроений, приучают дошкольников к систематическим трудовым усилиям. В процессе занятий музыкально - ритмическими движениями развивается музыкально-слуховое восприятие: дети должны постоянно вслушиваться в музыку, чтобы правильно выразить своё музыкальное впечатление, пользуясь образами, изящными движениями.

Музыкально-ритмическое развитие это одно из средств подведения детей к пониманию выразительности музыкального языка. Таким образом, последовательность музыкальных занятий и умелое использование приемов, помогает хорошо освоить игру, овладеть навыками музыкального восприятия и выразительного движения, а также развивает творческие задатки всех дошкольников, вне зависимости от их медицинского диагноза.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во второй главе описывается организация опытно-поисковой работы. Предлагается разработанный комплекс методов и упражнений музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования. Рассматривается ход и результаты опытной работы, раскрывается содержание ее основных этапов, диагностический инструментарий.

2.1. Организация опытно-поисковой работы

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели теоретические основы проблемы музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования, которые послужили основой для опытно-поисковой работы.

Опытно - поисковая работа позволила проверить теоретические положения, выдвинутые в первой главе исследования, на основе которых разрабатывались все три ее этапа. В процессе ее организации выяснялись способы более эффективного музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования средствами музыкально - ритмических движений.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада №195, со старшей и подготовительной группами в составе которых есть дети с синдромом Л. Каннера. Целью работы была теоретическая разработка и экспериментальная проверка эффективности применения комплекса методов и упражнений направленных на музыкально-ритмическое развитие старших дошкольников с синдромом Л. Каннера. Для достижения цели использовался специальный комплекс упражнений с применением музыкально-ритмических

движений. Опытнo-поисковая работа осуществлялась в течение одного учебного года.

Объектом опытнo-поисковой работы является образовательный процесс старших дошкольников с синдромом Л. Каннера в дошкольном образовательном учреждении на музыкальных занятиях, с применением музыкально-ритмических движений.

Состав участников опытнo-поисковой работы: дети с синдромом Л. Каннера, обучающиеся в старшей и подготовительной группах детского сада №195 г. Екатеринбурга.

Участие в опытнo-поисковой работе приняли 5 детей (5-7 лет). Центральной проблемой опытнo-поисковой работы по определению музыкально-ритмического развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера это установление уровня сформированности тех умений и навыков, которые связаны с музыкально-ритмическими движениями. Во внимание принимался тот факт, что группу детей нельзя назвать однородным образованием, ведь участники данной группы имеют неодинаковый начальный уровень сформированности умений и отличаются по своим индивидуальным особенностям. Поэтому, исходя из данной неоднородности мы разрабатывали подходящий инструментарий, который был необходим для того, чтобы определить начальный уровень сформированности умений музыкально - ритмического развития детей с синдромом Л. Каннера и динамику развития этого уровня.

Опытнo-поисковая работа состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап. Этот этап опытнo-поисковой работы состоял из анализа педагогических условий, в которых осуществлялась опытнo-поисковая работа, был проведен анализ объективных возможностей и ограничений, которые относились бы к специфике изучаемого предмета. На данном этапе планировалась исследовательская деятельность в соответствии с обозначенными целями и определялись опытные группы детей. Также на констатирующем этапе проводилась диагностика первоначального уровня

музыкально-ритмического развития у детей с синдромом Л. Каннера, которые входили в состав экспериментальных групп по трем критериям:

- «умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни»;
- «умение управлять музыкально-ритмическими движениями»;
- «умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений».

Чтобы выявить уровень развития чувства музыкального ритма у старших дошкольников мы провели три диагностических задания, включающие в себя : исполнение ритмического рисунка с помощью хлопков, исполнение танца (музыкально-ритмических движений) под разнохарактерную музыку, способность запомнить и воспроизвести последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений.

Такие умения были взяты за основу потому, что важную роль в развитии чувства ритма, прежде всего, выполняют музыкально – ритмические движения, упражнения. В них дети с синдромом Л. Каннера могут отражать и передавать в хлопках, движении ритмический рисунок звучащей музыки. Так же в музыкальных - движениях, танцах развивается быстрота двигательной реакции, способность к быстрой смене движений в соответствии с характером музыки.

Анализировались результаты диагностического исследования, определялся ход работы, принимая во внимание индивидуальные особенности детей с синдромом Л. Каннера.

Степень сформированности музыкально-ритмического развития может определяться по предлагаемым нами критериям и соответствующим показателям уровней сформированности умений (высокий, средний, низкий):

Показатель 1.1: эмоционально, выразительно и свободно исполняет предложенные ритмы;

Показатель 1.2: ритмичен при исполнении задания.

Показатель 2.1: в процессе музыкально-ритмической деятельности быстро переключается с одного ритма на другой;

Показатель 2.2: ритм движения соответствует ритму музыки.

Показатель 3.1: выразительно и свободно исполняет предложенные музыкально-ритмические движения;

Показатель 3.2: все музыкально-ритмические движения выполнены в точном порядке.

2. Формирующий этап.

После предварительного подсчета полученных данных, где результаты детей с синдромом Л. Каннера на констатирующем этапе оказались в большем числе на низком уровне, чтобы улучшить результаты обучения, мы предположили, что необходимым условием является внедрение в образовательный процесс комплекса методов и упражнений направленный на музыкально-ритмическое развитие старших дошкольников с синдромом Л. Каннера.

В конце формирующего этапа был проведен контроль уровня сформированности музыкально-ритмического развития обучающихся. Целью формирующего этапа было повысить музыкально-ритмическое развитие старших дошкольников с синдромом Л. Каннера.

В течение 2017-2018 учебного года обучающиеся проходили через комплекс методов и упражнений, упражнения в котором строились по нарастающей сложности.

3. Контрольный этап.

С целью определения эффективности разработанного комплекса методов и упражнений для музыкально-ритмического развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера был проведен контрольный этап, который проводился со старшей и подготовительной группами детского сада № 195 г. Екатеринбурга.

Контрольный этап должен был выявить динамику развития музыкально-ритмического развития у старших дошкольников с синдромом

Л. Каннера. А также определить эффективность разработанного комплекса методов и упражнений.

Во время контрольного этапа использовался тот же диагностический материал, методы, критерии оценки, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

2.2. Комплекс методов и упражнений музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования (дети с синдромом Л. Каннера)

Комплекс методов и упражнений направленный на развитие музыкально-ритмических движений старших дошкольников в условиях инклюзивного образования (дети с синдромом Л. Каннера) направлен на формирование средствами музыки и ритмических движений разнообразных способностей, умений и качеств личности. Данные методы соединились в комплекс на основе системно – деятельностного подхода и взаимосвязанных действий педагога и ребенка, направленных на освоение духовно-нравственного потенциала музыки, достижение целей музыкально-ритмического развития, а также направленных на формирование координационно - двигательных умений и их коррекцию .

План реализации комплекса методов и упражнений представляет собой включающий в себя последовательность действий работы с детьми, их приобщение к общечеловеческим ценностям, через музыкально-ритмическую деятельность.

Комплекс методов и упражнений музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования ориентирован на детей с синдромом Л. Каннера.

Внедрение комплекса методов и упражнений музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования в процесс музыкальной деятельности является на сегодняшний

день особенно актуальным, так как с каждым годом увеличивается количество детей с различными отклонениями в развитии, поведении и здоровье. Так как у таких детей энергетическая активность в основном снижена и преобладают отрицательные эмоции, которые блокируют некоторые функции мозга: воображение, мышление, память, внимание. Для того, чтобы энергетический запас организма ребенка повысился и был направлен на развитие, нужно не только постараться избавиться от душевного дискомфорта и переживаний, но и оказать помощь в получении положительных эмоций, которые помогут социализироваться в коллективе детей. В этом колоссальную помощь им окажет музыка.

Эффективность музыкально-ритмического развития в дошкольном образовательном учреждении на музыкальных занятиях зависит от методов обучения, которые музыкальный руководитель должен хорошо знать, а также уметь их использовать в своей практической деятельности. Нами использовались наглядные, словесные, игровые и практические методы обучения. Поскольку участвующие в опытной работе обучающиеся имели различный уровень музыкально-ритмического развития, мы исходили при выборе методов от имеющегося у ребенка на данный момент уровня самостоятельности познавательной деятельности. Поэтому нами использовались следующие методы[44]:

- словесный метод;
- наглядный метод;
- практический метод;
- игровой метод.

Основными задачами комплекса методов и упражнений направленного на музыкально-ритмическое развитие старших дошкольников в условиях инклюзивного образования, а именно детей с синдромом Л. Каннера являются:

1. развитие физических качеств (пластичности, ловкости, гибкости, силы, выносливости);

2. формирование речедвигательной координации;
3. развитие координации движений, общей и мелкой моторики;
4. обогащение двигательного опыта разнообразными видами движений;
5. формирование красивой походки, правильной осанки;
6. воспитание стойкого интереса, потребности к музыкально-ритмическим движениям;
7. развитие умения ориентироваться в пространстве.

В своей работе мы опирались на следующие принципы обучения: принцип синтеза, принцип сотрудничества, принцип контакта, принцип повторения, принцип количества, принцип дифференцированного и системно-деятельностного подходов, принцип доступности.

Для музыкально-ритмических движений существуют специфичные задачи для определенного возраста.

В возрасте 5-7 лет дошкольник достигает максимального развития движений, которые выражаются в определенной легкости, изяществе и грации. В этом возрасте возрастает способность к исполнению сложных, разнообразных по координации движений, которые применяются в гимнастике и хореографии. Это позволяет музыкальному руководителю выбирать для работы с группами детей более сложный репертуар, в основу которого будут положены не только народная и детская музыка, но и более серьезные классические произведения.

Для того чтобы музыкально-ритмические движения обогащали художественное развитие детей, нужно подготовить детей к такому виду деятельности. Первым делом дети должны получить представления о двигательных навыках. На самых первых занятиях дошкольники учатся реагировать на условные музыкальные сигналы, а также ориентироваться в помещении (легко бегать врассыпную, маршировать под музыку). Сигналом к построению могут стать звуки любого духового музыкального инструментов. Сигналом для того, чтобы ритмично бегать по музыкальному

залу, могут стать четкие удары по бубну. Переход от шага на бег или наоборот подскажет удар барабана (который подчеркнет последний такт музыкального произведения, под которое ребята бегали или шагали).

После того как учащиеся усвоят упражнения ориентировочного характера, в музыкальные занятия начнут вводиться упражнения которые будут направлены на формирование определенных умений, например, таких как передача в движениях характерного музыкального образа. Даже под марши дети учатся двигаться по-разному: под игрушечный - шагом на носках, легко, под военный - высоким шагом, под спортивный - бодро и т.д.

Для входа в музыкальный зал и различных двигательных упражнений музыкальный руководитель использует различные произведения «моторного» характера, а не только марши. Для детей с синдромом Л. Каннера очень важна атмосфера занятия, а также с чего оно начинается, музыка для входа должна быть веселой, но звучать не громко, чтобы не испугать таких особенных детей [47].

Одним из самых простых элементов движений являются притопы и хлопки. С помощью них обучающиеся могут закрепить свои представления о ритме исполняемой мелодии, длительностях. Например, прохлопывая ритм мелодии вместе с исполнением музыкального руководителя «Экосеза» Ф. Шуберта, а затем «Камаринской» П. Чайковского, дети смогут ощутить и почувствовать, что длительности в «Камаринской» намного короче, чем в «Экосезе», а также понять, что четверти больше подходят для шага, а восьмые - для бега.

С помощью хлопков и притопов удобнее передать ритмический рисунок музыкального произведения. Дети могут отмечать сильные и слабые доли хлопками, прыжками, притопами, а также показать ритмическую пульсацию с помощью музыкально – ритмических движений.

Музыкально - ритмические движения - разновидность музыкальной деятельности, который построен на взаимосвязи музыки и движений, где основой служит ритм. Основная задача музыкального руководителя - создать

положительный, эмоциональный настрой у детей во время музыкальных занятий. Поэтому, существуют определенные требования к педагогической деятельности музыкального руководителя:

- 1) выразительное исполнение музыки;
- 2) грамотно подобранный репертуар;
- 3) адекватный содержанию показ движений при соблюдении принципа целостности действенного показа (музыка - движение);
- 4) умение чувствовать общее эмоциональное содержание музыки и передавать его в движении;
- 5) стремление к развитию у детей непосредственного эмоционально-двигательного восприятия на музыки разного характера, активного творческого поиска в передаче музыкальных образов [32].

Во время разучивания музыкально-ритмических упражнений и заданий музыкальный руководитель пользуется различными методами учитывая возрастные особенности детей и особенности их здоровья.

Данный комплекс основан на следующих методах:

1. Словесный метод. Метод, который незаменим в музыкальном развитии. Музыкальный руководитель передает детям свои знания, организует их внимание. Рассказывает о композиторах, о музыке, музыкальных инструментах, исполнителях, учит самостоятельно применять освоенные творческие и исполнительские навыки и умения. Благодаря слову можно сделать восприятие музыки более осмысленным и образным. Разновидностей этого метода в музыкальном воспитании дошкольников очень много - это рассказ, беседа, разъяснение, пояснение и другие.

2. Практический метод. Этот метод на музыкальных занятиях используется музыкальным руководителем для показа различных исполнительских приемов (в музыкально-ритмических движениях, пении, игре на музыкальных инструментах и т.д.). При обучении детей пению с помощью практического метода (в сочетании с наглядно-зрительным и словесным) музыкальный руководитель показывает детям приемы

правильного звукообразования, дыхания, дикции. Показ музыкально-ритмических движений имеет важное значение для освоения их детьми. Показ приемов и способов игры на различных музыкальных инструментах также очень необходим, ведь многие действия дети могут освоить только по подражанию. Таким образом, подражая действиям музыкального руководителя (конечно, сопровождаемым объяснением), ребенок узнает, как правильно держать молоточек при игре на ксилофоне, металлофоне, видит, какими приемами лучше ударять по пластинкам, чтобы получилось красивое звучание, как можно выразительнее выполнить музыкально-ритмическое движение или же спеть мелодию.

3. Наглядный метод. Такой метод в музыкальном воспитании имеет две разновидности: наглядно-зрительный и наглядно-слуховой. Ведущим методом музыкального воспитания старших дошкольников с синдромом Л. Каннера является наглядно-слуховой метод. Наглядно-зрительный метод в музыкальном воспитании дошкольников имеет лишь вспомогательное значение. Картины, цветные карточки, рисунки и т. д. Являются зрительной наглядностью и применяются для того, разбудить фантазию детей, конкретизировать впечатления, проиллюстрировать незнакомые явления природы, образы, персонажи, познакомить с композиторами, музыкальными инструментами и т. д. Но при всем этом зрительная наглядность обязательно должна сочетаться со слуховой наглядностью, помогая восприятию музыкального произведения. Использование зрительной наглядности более оправданно лишь после нескольких прослушиваний произведения, когда у детей уже сложились свои представления о музыкальном образе [79].

4. Игровой метод. В обучении дошкольников является ведущим. Вся суть данного метода заключена в том, что музыкальный руководитель подбирает для детей такую игру, которая бы отвечала на поставленные задачи и содержанию занятия.

В наш комплекс также входят упражнения, способствующие музыкально-ритмическому развитию старших дошкольников с синдромом Л.

Каннера посредством музыкально-ритмических движений. Это упражнения, направленные на формирование различных умений.

Учитывая особенности ребенка с синдромом Л. Каннера, в начале каждого упражнения, танца, нужно ненавязчиво, пассивно погрузить его в атмосферу танца, музыкально-ритмического упражнения, тем самым давая ему возможность со стороны понаблюдать за действиями детей, т.е. принять новый стереотип поведения. Никогда не настаивать на выполнении того или иного движения, упражнения или элемента танца, без собственного желания ребенка. Иногда, дети с синдромом Л. Каннера сами сразу же встают в круг под впечатлением общего ритма музыки, движения, иногда - через определенное время. Для комфорта таких детей последовательность упражнений, музыкально-ритмических движений и танцев, а так же состав детей должны каждый раз оставаться прежними.

Ребенка с синдромом Л. Каннера нужно обязательно хвалить, ставить в пример всем детям в группе. Важно уловить момент «пресыщения» и в это время или позволить ребенку пассивно передвигаться в кругу, по краю ковра, или сказать: "Ты устал, посиди немного». Через какое-то время можно снова ввести его в работу над упражнением, музыкально-ритмическим движением, танцем. Постепенно момент пресыщения будет оттягиваться по времени от начала занятия.

Помимо упражнений, к музыкально-ритмическим движениям относятся парные танцы. Такие виды танцев, как парные довольно трудно использовать с детьми страдающими синдромом Л. Каннера, ведь они требуют способности координировать движения партнеров в парах, а дети с синдромом Л. Каннера зачастую выполняют такие движения каждый в своем ритме, темпе. Но отказываться от них не стоит, так как правильно подобранные движения танца могут многому научить таких детей: развить внимание, ориентировку в пространстве, чувство ритма, координацию движений, а еще – механизм подстройки движений к музыке и к движениям партнера. В пару к ребенку с синдромом Л. Каннера нужно ставить здоровых

детей или взрослых имеющих хорошие, доверительные отношения с такими детьми и имеющие хорошее чувство ритма [26].

Упражнения направленные на музыкально - ритмическое развитие детей с синдромом Л. Каннера:

1. Упражнения в ходьбе.

Упражнение №1. «Прогулка» (Л. Шитте Этюд C-dur).

Детям предлагается идти под музыку в любом направлении неторопливым шагом, как бы прогуливаясь. Отмечаются те, кто услышал окончание фразы. Объяснить и показать, как следует останавливаться «вместе с музыкой». Повторить упражнение еще раз.

Упражнение №2. Ходьба на носочках и пяточках (И. Бах «Вольты»)

На I часть музыки (1-8 т.) дети идут легким, невесомым шагом. На II часть (9-16 т.) идут на пяточках.

Упражнение №3. «Погуляем» (П. Чайковский «Песенка без слов»)

После прослушивания пьесы детям предлагается идти в любом направлении («каждый своей дорожкой») в характере предложенной музыки, придумывая и показывая свои движения. Музыкальный руководитель обращает внимание детей на самые выразительные движения. Это упражнение способствует развитию творческого воображения детей с синдромом Л. Каннера и выявляет их музыкальность.

2. Упражнения в беге и поскоки.

Упражнение №4 «Кошка» (Л. Шитте Этюд G-dur).

После прослушивания музыки музыкальный руководитель предлагает детям пробежаться, как кошки - маленькими, мягкими, осторожными шажками. Просмотрев движения детей, он решает у кого лучше получилось и было больше похоже на кошку. Затем напоминает, что бег получается легким и неслышным, если бежать на носках, мягко, пружинящим шагом.

Упражнение №5. «Быстрые ноги» (Ф. Шуберт «Экосез»).

После прослушивания произведения музыкальный руководитель обращает внимание на строение и динамику пьесы. Затем выполняется

подготовительное упражнение: на I часть – легкий бег, на II часть – энергичный, стремительный бег широким, длинным шагом.

Упражнение №6 «Полька» (М. Глинка «Детская полька»).

Дети стоят по кругу, на первые 2 т. пьесы они делают поскоки, следующие 2 т. делают «пружинку» (повторяют 2 раза). При смене характера музыки с 9-16 т. бегут боковым галопом.

3. Пляски и танцы.

Упражнение №10. «Иди за мной» (С. Затеplinский «Пляска»)

Вся группа стоит в колонне друг за другом. Такты 1-8 (*f*). Дети двигаются энергичными поскоками за ведущим. Такты 9-16 (*p*). Все идут легким, пружинящим шагом «змейкой» за ведущим. На повторение тактов 1-8 ведущий заводит детей в круг (дети с синдромом Л. Каннера ведущими не выбираются).

Упражнение №11. «Венгерский танец» (Б. Можжевелов «Венгерская мелодия»).

I часть. Дети идут друг за другом; на сильную долю тактов 4 и 8 они останавливаются, не приставляя ногу, а на паузу делают хлопок. II часть. Все бегут «змейкой» за ведущим или в рассыпную (по заданию музыкального руководителя); на сильную долю тактов 4 и 8-остановка, на паузу-хлопок.

Упражнение №12. «Немецкий танец» (Ф. Шуберт «Немецкие танцы»).

Такты 1-16. Дети свободно двигаются поскоками в рассыпную, заполняя все пространство. Такты 17-20. С тех мест, где дети оказались в конце такта 16, они идут к центру зала, акцентируя правой ногой сильную долю, и образуют тесный, ровный круг(плечо к плечу). Такты 21-24. Не поворачиваясь, расходятся от центра в большой круг, берясь за руки. Такты 25-28. Держась за руки, сужают круг, стараясь его выровнять. Такты 29-32. Растягивают круг, расширяя его. Движения повторяются 2-4 раза.

4. Игровые упражнения.

Упражнение №13. «Командиры» (М. Робер «Марш»).

Перед началом игры дети выполняют движения, на которых она строится: на I часть идут с высоким подъемом ног, на II часть - пружинящим шагом; на повторение I части шагают на месте, высоко поднимая ноги.

В игре участвуют два «солдата» и «командир». «Солдаты» стоят рядом, а «командир» напротив них на расстоянии 5-6 м. Задача «командира» - выбрать на свое место того, кто лучше выполняет движения: начинает ходьбу с левой ноги, хорошо идет пружинящим шагом, четко марширует на месте, правильно координирует движения рук и ног. По его команде: «С левой ноги - шагом марш!» - «солдаты» начинают ходьбу.

Упражнение №14. «Эхо»

Музыкальный руководитель предлагает детям прослушать ритмический рисунок, который он прохлопает. Дети должны повторить. Музыкальный руководитель выбирает на свое место того, кто в точности повторил предложенный ритм. Игра может продолжаться 3-4 раза.

Упражнение №15 «Импровизация» (музыкальное сопровождение состоит из разнохарактерных музыкальных произведений, подбирается с учетом пожелания музыкального руководителя).

В свободных движениях дети изображают персонажей и действия, соответствующих содержанию музыки.

Дети с синдромом Л. Каннера находящиеся в общеразвивающей группе детей детского сада на музыкальных занятиях выполняют те же упражнения, что и здоровые дети. Но для таких «особенных» детей есть небольшие отступления от правил. Во все виды деятельности, ребенок с синдромом Л. Каннера включается только по собственной инициативе. Задача музыкального руководителя увлечь таких детей к совместному творчеству с другими детьми (не имеющими отклонений в здоровье).

2.3. Ход и результаты опытной работы

Опытная работа носила пилотажный характер и ставила своей целью выявление общей тенденции в музыкальном развитии старших дошкольников в условиях инклюзивного образования. В опытную группу

вошли 3 воспитанника старшей группы и 2 воспитанника подготовительной группы детского сада.

Показателем эффективности нашей работы с группой детей мы определили уровень музыкально-ритмического развития детей. Основными *критериями* данного показателя для нас явились: умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок заданной мелодии русской народной песни; умение управлять ритмическими движениями; умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений.

В ходе формирующего этапа осуществлялась работа по музыкально-ритмическому развитию старших дошкольников с синдромом Л. Каннера. На контрольном этапе к концу 2017-2018 учебного года выявлялся итоговый уровень музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования. Таким образом, констатирующий и контрольный этапы носили диагностический характер, а формирующий этап - обучающий.

Для определения уровня музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе им предлагалось выполнить следующие задания:

Критерий: *«умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни»*. Замер данного критерия:

- прохлопать ритмический рисунок мелодии р.н.п. «Жили у бабуси два веселых гуся» (задание №1);
- прохлопать ритмический рисунок мелодии р.н.п. «Василек» (задание №2);
- прохлопать ритмический рисунок мелодии р.н.п. «Во поле береза стояла» (задание №3);

Критерий: *«умение управлять музыкально-ритмическими движениями»*. Замер данного критерия:

- подобрать музыкально-ритмические движения к музыкальному произведению Т. Ломовой «Мелодия» (задание №4);

- подобрать музыкально-ритмические движения к музыкальному произведению М. Журбина «Марш» (задание №5);

- подобрать музыкально-ритмические движения к музыкальному произведению А. Гречанинова «Моя лошадка» (задание №6).

Критерий: *«умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений»*. Замер данного критерия:

- запомнить и повторить последовательность музыкально-ритмических движений: два шага - прыжок на месте - два шага - «пружинка» (задание №7);

- запомнить и повторить последовательность музыкально-ритмических движений: три подскока – кружение - шаг с притопом на месте (задание №8);

- запомнить и повторить последовательность музыкально-ритмических движений: выставление ноги вперед на пятку и на носок - боковой галоп - хороводный шаг (задание №9).

Для выполнения заданий детям были предложены знакомые музыкальные произведения (р.н.п. «Жили у бабуся два веселых гуся», р.н.п. «Василек», р.н.п. «Во поле береза стояла», «Мелодия» Т. Ломовой, «Марш» М. Журбина, «Моя лошадка» А. Гречанинова) и музыкально-ритмические движения («пружинка», прыжок на месте, подскоки, кружение, шаг с притопом на месте, выставление ноги на пятку и на носок, боковой голоп, хороводный шаг).

Выполнение детьми предложенных заданий оценивалось нами по 4-х бальной системе, где каждый балл имел определенное значение:

«4» - задание выполнено грамотно, самостоятельно и достаточно быстро;

«3» - задание выполнено удовлетворительно, с минимальным количеством ошибок;

«2» - задание выполнено с большими затруднениями;

«1» - задание не выполнено.

На основании выявленного показателя и его критериев нами были определены *три уровня* музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень (28-36 баллов) характеризуется хорошо сформированными умениями, которые опираются на природные музыкально-ритмические задатки. К этой в группе относятся дети, наделенные высокоразвитым внутренним слухом и чувством ритма, способные ритмично прохлопать ритмический рисунок заданной мелодии, запоминать несложные последовательности музыкально-ритмических движений, а также эффективно применять музыкально-ритмические движения подходящие по характеру, ритму к определенному музыкальному произведению.

Средний уровень (20-28 баллов) музыкального развития свидетельствуют о том, что умения достаточно сформированы, но проявляются нестабильно. К представителям этой группы относятся дети, предпринимающие, в основном, успешные попытки в прохлопывании ритмического рисунка заданной мелодии, но испытывающие затруднения в подборе музыкально-ритмических движений к музыке, а также запоминанию последовательности музыкально-ритмических движений.

В свою очередь, *низкий уровень* (меньше 20 баллов) свидетельствует о слабо сформированных умениях, требующих дополнительного педагогического сопровождения. Однако и оно не гарантирует правильного выполнения заданий, что связано с низким уровнем развития музыкального ритма. К этой группе относятся дети, испытывающие большие затруднения в выполнении всех видов заданий.

Результаты констатирующего этапа опытной работы показали следующее (см. Приложение №1): на начало учебного года низкий уровень музыкально-ритмического развития имели 4 воспитанника, средний уровень продемонстрировал 1 воспитанник (см. Таблицу 1). Таким образом, общая сумма баллов, определяющая уровень музыкально-ритмического развития у

старших дошкольников в условиях инклюзии, в начале учебного года 86 балла(при максимально возможном количестве баллов-180), что составляет 47,8%

Таблица 1.

Результаты диагностики на констатирующем этапе опытной работы

№ п/ п	Имя учащегося	Критерии			Уровень музыкаль но- ритмиче ского развития
		Уровень (на констатирующем этапе)			
		Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни	Умение управля ть музыкал ьно- ритмиче скими движени ями	Умение запоминать последовате льность из нескольких музыкально- ритмически х движений	
1.	Полина Б.	Н	Н	С	Н
2.	Матвей П.	Н	С	Н	Н
3.	Климентий К.	С	Н	С	С
4.	Никита Н.	Н	Н	Н	Н
5.	Николай Н.	Н	Н	Н	Н

Таблица 2.

Результаты диагностики на констатирующем этапе опытной работы в процентах

Критерии	Уровни (на констатирующем этапе)
	Количество учащихся (в %)

	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни	0	20%	80%
Умение управлять музыкально-ритмическими движениями	0	20%	80%
Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений	0	40%	60%

В ходе формирующего этапа осуществлялась работа по музыкально-ритмическому развитию старших дошкольников в условиях инклюзивного образования. Работа осуществлялась систематически и занимала 10-15 минут от музыкального занятия.

Анализ результатов контрольного этапа опытной работы (см. Приложение № 3) показал значительное повышение уровня музыкально-ритмического развития у детей, что свидетельствует о результативности проведенных с ними музыкальных занятий. Критерий «умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни»: сумма баллов по группе составила – 42 балла, что на 13 балла больше, чем на констатирующем этапе. Критерий «умение управлять музыкально-ритмическими движениями»: сумма баллов по группе составила – 40 баллов (динамика – +10 баллов). Учащиеся в целом уже верно подбирали музыкально-ритмические движения к предложенному музыкальному произведению. Критерий «умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений»: сумма баллов по группе составила –38 баллов (динамика – + 9 баллов). Уровень музыкально-ритмического развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования по отдельным критериям отражен в

Таблице 3, а результаты определения уровня опытной группы в целом по каждому критерию отражены в Таблице 4.

Таблица 3.

Результаты диагностики на контрольном этапе опытной работы

№ n/n	Имя учащегося	Критерии			Уровень музыкально- ритмического развития
		Уровень (на контрольном этапе)			
		Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни	Умение управлять музыкально- ритмическими движениями	Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально- ритмических движений	
1.	Полина Б.	С	С	С	С
2.	Матвей П.	С	Н	С	С
3.	Климентий К.	В	С	В	В
4.	Никита Н.	С	С	Н	С
5.	Николай Н.	Н	С	Н	Н

Таблица 4.

Результаты диагностики на констатирующем этапе опытной работы в процентах

Критерии	Уровни (на контрольном этапе) ⁵
	Количество учащихся (в %)

	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни	20	60	20
Умение управлять музыкально-ритмическими движениями	0	80	20
Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений	20	40	40

Таблица 5.
Результаты диагностики на разных этапах в процентах

<i>Этапы опытной работы</i>	<i>Уровень музыкально-ритмического развития</i>		
	<i>Количество учащихся (в %)</i>		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Констатирующий этап	0	26,7	73,3
Контрольный этап	13,3	60	26,7

Таким образом, сопоставление данных, полученных по всем видам проверок опытно-экспериментальной работы, подтвердило гипотезу нашего исследования о том, что музыкальное развитие старших дошкольников в условиях инклюзивного образования будет эффективным при условии включения в музыкальные занятия разработанного нами комплекса методов и упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе музыкальных занятий старших дошкольников в условиях инклюзивного образования интенсивно происходит эмоционально-эстетическое развитие, а также коррекция недостатков двигательной сферы. На этих занятиях создаются особые условия для работы над преодолением таких недостатков движений, как плохая координация, недостаточная переключаемость и целенаправленность, невыразительность. Музыкально-ритмические упражнения способствуют развитию координации движений, переключаемости с одного вида движений на другой, развивается чувство ритма, музыкальный слух. Музыкально - ритмические движения и танцы способствуют эмоциональному и психофизическому развитию детей. Ребенку с нарушением речи легче передать характер музыки в движении, чем описать словами.

Анализ психологической, педагогической и музыкально-педагогической литературы, а также результаты опытной работы позволили сделать следующие выводы:

1. На основе анализа научно-педагогической и специальной литературы уточнено понятие «инклюзивное образование». Инклюзивное образование – это процесс воспитания и образования, который реализуется вне зависимости от психических, интеллектуальных, физических и других особенностей детей. Такие дети имеют право обучаться по месту своего проживания, и быть включенными в общую систему образования, обучаясь со своими сверстниками (не имеющих инвалидность, отклонения) в одних и тех же дошкольных общеобразовательных учреждениях.

- Музыкальное развитие - это: педагогический процесс формирования музыкально-эстетического сознания ребенка; процесс становления и развития музыкальных способностей ребенка; сообщение первоначальных сведений и знаний о музыке.

2. Определены особенности музыкального развития старших дошкольников с синдромом Л. Каннера в общеразвивающей группе детей.

Важной особенностью таких детей является – стереотипность поведения, которая проявляется в желании сохранить привычный порядок жизни, появление сопротивления даже незначительным попыткам поменять что-то в окружающей среде, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам, что проявляется и на музыкальных занятиях.

3. Рассмотрено музыкально-ритмическое развитие детей с синдромом Л. Каннера. На начальных этапах музыкального развития ребенка с синдромом Л. Каннера ритм воздействует сильнее мелодии. Музыкально-ритмические движения помогают детям с синдромом Л. Каннера научиться выражать свои эмоции и чувства с помощью движений, сопереживать музыке, лучше понимать музыкальные образы. Все это ведет к повышению двигательной активности и развитию физических качеств, что, в свою очередь, обеспечивает улучшение развития психических, физических функций.

4. Разработан комплекс методов и упражнений музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования, включающий в себя словесный метод, наглядный метод, практический метод, игровой метод. А также последовательно усложняющиеся упражнения (упражнения на различные виды движений: ходьба, бег, прыжки, построение и перестроение, различные ритмические, танцевальные и гимнастические упражнения)

5. Опытная работа зафиксировала положительные тенденции музыкального развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования, которые проявляются в значительном повышении уровня музыкально - ритмического развития у детей с синдромом Л. Каннера: обучающиеся в целом уже верно воспроизводили в хлопках ритмический рисунок предложенной им мелодии русской народной песни, подбирали музыкально-ритмические движения к предложенному музыкальному произведению и лучше запоминали последовательность из нескольких

музыкально – ритмических движений. При реализации комплекса методов и упражнений направленных на музыкально - ритмическое развитие (словесный метод, наглядный метод, практический метод, игровой метод, а также упражнения на различные виды движений: ходьба, бег, прыжки, построение и перестроение, различные ритмические и гимнастические упражнения).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. М. : Прогресс, 1986. 322 с.
- 2) Авдулова Т. П., Карабанова О. А. Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте. Журнал: Психолог в детском саду № 4, 2000. 17—26 с.
- 3) Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Фонд «За экологическую грамотность», 1995. 291 с.
- 4) Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. М. : Теревинф, 2008. 208 с.
- 5) Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М. : Педагогика, 1980. Т.1. 230 с. Т.2. 288 с.
- 6) Анохин П. К. Эмоции // Большая Медицинская Энциклопедия. Т.35. М. : Издательство Советская Энциклопедия, 1964. 425-436 с.
- 7) Апраксина О. А. «Из истории музыкального воспитания». М. : Просвещение, 1985. 207 с.
- 8) Арисменди А. Л. Дошкольное музыкальное воспитание. М. : Прогресс, 1989. 176 с.
- 9) Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. : Соцэкгиз, 1965. 64 с.
- 10) Ахьямова И. А. Формирование навыков неформального общения у старших дошкольников в процессе музыкального воспитания: Автореф. дис. . канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 23 с.

- 11) Бакланова Т. И., Новикова Г. П. Музыкальный мир. М. : Издательство «Вентана - Граф», 2008. 238 с.
- 12) Баенская Е. Р., Лебединский В. В., Либлинг М. М., Никольская О. С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М. : Изд. Моск. ун-та, 1990. 197 с.
- 13) Баенская Е. Р., Лебединская К. С., Либлинг М. М., Никольская О. С. Дети с нарушением общения. М. : Просвещение, 1989. 95 с.
- 14) Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Никольская О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи. М. : Теревинф, 1997. 341 с.
- 15) Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. М. : Прометей, 2005. 88 с.
- 16) Башина В. М. Аутизм в детстве. М. : Медицина, 1999. 240 с.
- 17) Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. М. : Наука, 1990. 494 с.
- 18) Беседина Л. Н. Художественный феномен – музыка. М. : Издательский сервис, 2012. 242 с.
- 19) Бечак Б. А. Воспитание искусством. М. : Просвещение, 1981. 280 с.
- 20) Боген М. М. Обучение двигательным действиям / М. : Физическая культура и спорт, 1985. 127 с.
- 21) Боровик Т. А. Пути педагогического мастерства // Журнал «Музыкальный руководитель», 2004. 10 с.
- 22) Борякова Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // Журнал «Коррекционная педагогика», 2003. 12 с.

- 23) Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада. // Журнал «Коррекционная педагогика», 2003. 13 с.
- 24) Бударева Л. А., Кириченко Е. И., Козловская Г. В., Кремнева Л. Ф. Клинико-психологические методы обследования нервно-психических состояний детей раннего возраста с пограничными психическими нарушениями. М. : ЦОЛИУВ, 1984. 23 с.
- 25) Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб. : ЛОИРО, 2000. 220 с.
- 26) Буренина А.И. Сауко Т.Н. Программа музыкально - ритмического воспитания детей. СПб. : Ленинградский областной институт развития образования, 2001. 120 с.
- 27) Бурлова Н. Б. Социальная защита детства / Справочник руководителя дошкольного учреждения выпуск №10, 2012. 56-60 с.
- 28) Бут Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие Пер. с англ. : Аникеев И.; Научный ред. : Борисова Н.; Общая ред. : Перфильева М. М. : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
- 29) Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Хрестоматия по курсу социальная инклюзия в образовании. М. : Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. 123 с.
- 30) Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М. : Просвещение, 2005. 677 с.

- 31) Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду М. : Просвещение, 1989. 270 с.
- 32) Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М. : Просвещение, 1967. 203 с.
- 33) Волошина Л. Н. Воспитание двигательной культуры дошкольников. Учебно-методическое пособие. М. : Аркти, 2005. 108 с.
- 34) Воронич Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании // Периодический журнал научных трудов «ФЭН-НАУКА» № 1(16), 2013. 17-20 с.
- 35) Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 243 – 385 с.
- 36) Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1991. 72 с.
- 37) Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
- 38) Головчиц Л. А. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр ВЛАДОС , 2001. 304 с.
- 39) Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., Малофеев Н. Н., Никольская О. С. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестник практической психологии образования, 2011. 22-29 с.
- 40) Гулидов П. В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений // Справочник руководителя дошкольного учреждения № 7. 2012. 42-45 с.

- 41) Давыдова М. А. Музыкальное воспитание в детском саду. Средняя, старшая, подготовительная группы. М. : ВАКО, 2006. 240 с.
- 42) Дети с задержкой психического развития / Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В. И., Цыпиной Н. А. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
- 43) Дубровина И. В., Зацепин В. В., Прихожан А. М. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия : Для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 368 с.
- 44) Давыдова М. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М. : Вако, 2006. 240 с.
- 45) Дмитриева Т. А. Музыкальное воспитание дошкольников в процессе занятий ритмикой. М. : Редакция журнала «Среднее профессиональное образование» региональный теоретический и научно-методический журнал, выпуск №6, 2010. 47-48 с.
- 46) Дмитриева Т. А. Значение ритмики в музыкальном воспитании дошкольников. М. : Редакция журнала «Среднее профессиональное образование» региональный теоретический и научно-методический журнал, выпуск №2, 2011. 12-14 с.
- 47) Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М. : Просвещение, 2005. 272 с.
- 48) Жак-Далькроз Э. Ритм. М. : Классика – XXI век, 2001. 248 с.
- 49) Закон Российской Федерации «Об образовании» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. -№ 3. Ст. 150.
- 50) Зарецкая Н. В., Роот З. Я. Танцы в детском саду. М. : Айрис-пресс, 2006. 112 с.

- 51) Зацепина М. Б. Методические рекомендации по музыкальному развитию детей. М. : Мозаика - Синтез, 2007. 10 с.
- 52) Зацепина М. Б. Комарова Г. С. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада. М. : Мозаика-Синтез, 2010. 141 с.
- 53) Инклюзивное образование: за и против. Информационный бюллетень. Агентство социальной информации, 2006. Электронный ресурс. : Режим доступа: www.asi.org.ru.
- 54) Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. М. : Знание, 2009. 48 с.
- 55) Карабанова О. А. «Социальная ситуация развития» как альтернатива «среде» в понимании движущих сил психического развития ребенка // Журн. практ. психолога, 2003. 5 – 23 с.
- 56) Касицина Н.В., Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика : учебное пособие. СПб. : Агентство образовательного сотрудничества «Сфера», 2010. 157 с.
- 57) Киященко Н. И. Эстетика - философская наука. М. : Вильямс, 2005. 592 с.
- 58) Копцева Т. А., Радынова О. П. Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве. Методические рекомендации, М. : Дрофа, 2014. 416 с.
- 59) Конорова Е. В. Методическое пособие по ритмике. М. : Музыка, 1978. 53 с.
- 60) Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общей ред. проф. Л.В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2002. 212 с.

- 61) Кулагина Е. В. Актуальные вопросы модернизации специального образования. Электронный ресурс.: Интернетконференция. — Режим доступа: http://www.socpolitika.ru/conferences/3985/3986/3988_document_4052.shtml.
- 62) Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития. М. : Педагогика, 1989. 104 с.
- 63) Лошакова И. И., Ярская – Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Журнал «Социологические исследования» №5, 2003. 100-106 с.
- 64) Лебединская К. С., Никольская О. С., Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Журнал «Дефектология» №6, 1987. 10-16 с.
- 65) Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М. : Просвещение, 1991. 97 с.
- 66) Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 144 с.
- 67) Лохов М. И., Фесенко Ю. А., Рубин М. Ю. Аутизм. Плохой хороший ребенок. СПб. : Просвещение, 2008. 320 с.
- 68) Лях В. И. Понятие координационные способности и ловкость // Журнал «Теория и практика физической культуры» №8, 1993. 44-46 с.
- 69) Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Журнал «Дефектология», №4, 1997. 315 с.
- 70) Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4. М. : Центр «Школьная книга», 2010. 240 с.

- 71) Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика» №4, 2010. 15-26 с.
- 72) Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком / пер. Н.Л. Холмогоровой - М. : Теревинф, 2009. 236 с.
- 73) Обеспечение доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / под общ.ред. Алехиной С. В., Дедюхина Г. В., ДмитриеваТ. П., Кутепова Е. Н., Сабельникова С. И., Самсонова Е. В., Семаго М. М., Семаго Н. Я., А. К. Фадина. М. : МГППУ, 2012. 162 с.
- 74) Оценка физического развития детей и подростков на основе соматометрических показателей [электронный ресурс] / интерсофт. - электронные данные. - режим доступа: <http://www.distedu.ru/edu12/work1>
- 75) Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды. М. : Просвещение,1969. 659 с.
- 76) Психология детей дошкольного возраста. / Под ред. Запорожца А.В., Эльконина Д.Б. М. : Просвещение, 1964. 352 с.
- 77) Радынова О. П. Музыкальные шедевры. Настроения, чувства в музыке. М. : Сфера, 2010. 208 с.
- 78) Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Просвещение, 2006. 183 с.
- 79) Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна : Феникс, 2011. 352 с.

- 80) Сайкина Е. Г., Фирилева Ж. Е. Лечебно-профилактический танец "Фитнес-Данс": Учебно-методическое пособие. СПб. : Детство-пресс, 2007. 384с.
- 81) Сайкина Е. Г., Фирилева Ж. Е. "Са-Фи-Дансе" - танцевально-игровая гимнастика для детей. СПб. : Детство-пресс, 2006. 352 с.
- 82) Симптомы и признаки аутизма [электронный ресурс] / интерсофт. - электронные данные. Режим доступа:<http://www.fl-life.com.ua/wordpress/archives/tag>
- 83) Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. Алехиной С.В., Семаго М. М. М. : МГППУ, 2012. 156 с.
- 84) Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр "Академия", 2006. 368 с.
- 85) Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
- 86) Суворова Т. И. Танцевальная ритмика для детей. СПб. : Музыкальная палитра, 2006. 44 с.
- 87) Талызина Н. Ф. Новые подходы к психодиагностике интеллекта // Журнал «Вестник Московского университета» №14, Психология, 1998. 8-13 с.
- 88) Тютюнникова Т. Э. «Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа» М. : Астрель, 2000. 94 с.
- 89) Управление познавательной деятельностью учащихся. Под ред. Гальперина П. Я., Талызиной Н. Ф. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 262 с.

- 90) Франио Г. С. Роль ритмики в эстетическом воспитании. Учебное пособие для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : «Советский композитор», 1988. 104 с.
- 91) Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Шапковой Л. В. М. : Советский спорт, 2003. 464 с.
- 92) Шалагинова К. С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М. : Изд-во МГППУ, 2011. 244 с.
- 93) Шеппард Ф. Развивающая музыка. Руководство для родителей. Минск: Попурри, 2009. 416 с.
- 94) Шмидт В. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Электронный ресурс.: электронная версия учебно-методического пособия/ В. Шмидт. Режим доступа: [http:// www/socpolitika.ru/rus/socialpolicyreserch 1349/ dokument360/shtml.//](http://www.socpolitika.ru/rus/socialpolicyreserch1349/dokument360/shtml.//)
- 95) Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
- 96) Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М. : Теревинф, 2007. 136 С.
- 97) Bettelheim B. The empty fortress: infantil Autism and the birth of the self. N.-Y., 1967.
- 98) Dawson, G., Levy A. Arousel, Attention, and Socioemotional Impairments of Individual with Autism.// in. Autism: Nature, Diagnosis & Treatment. N.Y.- L.: The Guilford press, 1989. 49-74 p.
- 99) Happe F. Autism. An intntroduction to psychological theory. London, 1995

- 100) Hobson R. P. Beyond cognition: the theory of autism. In G. Dawson (ed) Autism: nature, Diagnosis and treatment. N.Y.: Guilford press, 1989. 22-48 p.
- 101) Hermelin B., O'Connor N. Psychological experiments with autistic children. Oxford: Pergamon Press, 1970. 142 p.
- 102) Howlin P. An overview of Social behavior in autism.// In E. Schopler, G.Mesibov (Eds), Social behavior in autism. N.Y. : Plenum Press. 103-131 p.
- 103) Wing L., Attwood A. Syndromes of Autism and atypical development.// in Handbook of autism and developmental disorders. / D.J.Cohen, A.M.Donnellan (eds.). N.Y.: John Wiley,1987. 3-19 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение № 1

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ (результаты оценки выполнения заданий на констатирующем этапе)

<i>№ п/п</i>	<i>Имя уч-ся</i>	<i>Критерии</i>								
		<i>Задание</i>								
		<i>Баллы</i>								
		<i>(на констатирующем этапе)</i>								
		<i>Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни</i>			<i>Умение управлять музыкально-ритмическими движениями</i>			<i>Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений</i>		
		№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9
1.	Полина Б.	2	2	1	2	3	1	3	3	2
2.	Матвей П.	2	1	2	3	2	3	2	2	1
3.	Климентий К.	3	2	3	3	2	2	3	2	3
4.	Никита Н.	1	2	1	1	2	1	1	1	2
5.	Николай Н.	2	2	1	1	2	2	2	1	1

**Сумма полученных баллов по каждому критерию
(на констатирующем этапе)**

№ п/п	Имя учащегося	<i>Критерии</i>			Сумма баллов
		<i>Количество полученных баллов (на констатирующем этапе)</i>			
		<i>Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни</i>	<i>Умение управлять музыкально- ритмическими движениями</i>	<i>Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально- ритмических движений</i>	
1.	Полина Б.	5	6	8	19
2.	Матвей П.	5	8	5	18
3.	Климентий К.	8	7	8	23
4.	Никита Н.	4	4	4	12
5.	Николай Н.	5	5	4	14

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ
(результаты оценки выполнения заданий
на контрольном этапе)

№ п/п	Имя уч-ся	Критерии								
		Задание								
		Баллы								
		(на контрольном этапе)								
Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни			Умение управлять музыкально-ритмическими движениями			Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально-ритмических движений				
№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9		
1.	Полина Б.	3	3	3	3	2	3	2	3	3
2.	Матвей П.	3	2	3	2	3	2	3	3	2
3.	Климентий К.	4	3	4	3	3	3	4	4	3
4.	Никита Н.	3	3	2	2	3	3	2	2	2
5.	Николай Н.	2	2	2	3	3	2	2	2	1

**Сумма полученных баллов по каждому критерию
(на контрольном этапе)**

№ п/п	Имя учащегося	Критерии			Сумма баллов
		Количество полученных баллов (на контрольном этапе)			
		Умение воспроизвести в хлопках ритмический рисунок мелодии русской народной песни	Умение управлять музыкально- ритмическими движениями	Умение запоминать последовательность из нескольких музыкально- ритмических движений	
1.	Полина Б.	9	8	8	25
2.	Матвей П.	8	7	8	23
3.	Климентий К.	11	9	11	31
4.	Никита Н.	8	8	6	22
5.	Николай Н.	6	8	5	19