

Формирование самостоятельности и саморегуляции на музыкальных занятиях для подростков с нарушениями развития

Константинова И.С.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Актуальность и цель. В коррекционной работе с подростками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на первый план выходит развитие самостоятельности. Определялись факторы, обуславливающие успешность формирования навыков саморегуляции и самостоятельности у подростков с ОВЗ на музыкальных занятиях группы предпрофессиональной ориентации и социализации в Центре лечебной педагогики (ЦЛП).

Методы и методики. На основе индивидуального и средового подхода формировалась среда для развития и воспитания детей. Состояние каждого подростка оценивалось дважды в год. Использовались: включенное наблюдение за поведением и деятельностью, проводилось нейропсихологическое и логопедическое обследование. Результаты фиксировались в Карте динамического наблюдения на основе «Portage Guide to Early Education», включающей разделы: социальная ситуация, эмоциональный контакт, игровая деятельность, особенные поведения и взаимодействия, двигательные навыки, сенсорная сфера, речь и коммуникация, познавательные способности, навыки самообслуживания. Навыки самостоятельности оценивались по адаптированной шкале I.C.A.N. (навыки самообслуживания, ведение домашнего хозяйства, умение обращаться с деньгами, навыки общения с окружающими, использование средств связи, представления о времени, общие профессиональные навыки). Участники — 11 подростков (5 девочек, 6 мальчиков) 10–15-ти лет с различными нарушениями развития, посещавшие группу предпрофессиональной ориентации и социализации. Музыкальные занятия проводились еженедельно в групповом формате.

Результаты. После года посещения группы зафиксированы позитивные изменения у участников: повышение активности, самостоятельности, усиление самоконтроля и др. Выделен и подробно описан ряд факторов, обусловивших положительную динамику: обеспечение доступного способа коммуникации, индивидуальный подход к организации занятия, к формированию репертуара, продуманная организация взаимодействия между участниками, пространственно-временная организация среды, разнообразие музыкального и поведенческого репертуара.

Выводы. Музыкальные занятия, проводимые на основе индивидуального и средового подходов с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), позволяют включать подростков с нарушениями развития в процесс общей музыкальной деятельности и оказывают позитивное влияние на развитие возможностей регуляции поведения, рост активности и самостоятельности.

Ключевые слова: подростки с нарушениями развития; ограниченные возможности здоровья (ОВЗ); самостоятельность; саморегуляция; музыкальное занятие; альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК); средовой подход; пространственно-временная организация среды

Финансирование: Работа выполнена при финансовой поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Договор ИС/09-2021 о предоставлении целевого гранта в рамках реализации благотворительной программы «Инклюзивная среда» от «05» октября 2021 г.

Для цитаты: Константинова И.С. Формирование самостоятельности и саморегуляции на музыкальных занятиях для подростков с нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220205>

Development of the Independence and Self-Regulation in Music Sessions for Adolescents with Developmental Disabilities

Irina S. Konstantinova
Center for Curative Pedagogics,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Objectives. In psycho-educational work with adolescents who have disabilities, the focus lies on fostering independence. This study aims to identify the factors influencing the successful development of self-regulation and independence skills among adolescents with disabilities participating in music classes within the pre-vocational guidance and socialization group at the Center for Curative Pedagogy.

Methods. Based on an individual and environmental approach, an environment for the development and upbringing of children was developed. Each adolescent was assessed twice a year. We used: participant observation of behavior and activity, neuropsychological and speech therapy examinations. The results were recorded in a Dynamic Observation Card based on the Portage Guide to Early Education, which included sections: social situation, emotional contact, play activity, behavior and interaction, motor skills, sensory sphere, speech and communication, cognitive abilities, self-care skills, and independence skills were assessed using the adapted I.C.A.N. scale (self-care skills, housekeeping, budget, use of money, communication skills with others, use of communication tools, concepts of time, general professional skills). Participants — 11 teenagers (5 girls, 6 boys) 10–15 years old with various developmental disorders, who attended a pre-vocational guidance and socialization group. Music classes were held weekly in a group format.

Results. After a year of visiting the group, positive changes were recorded among the participants: increased activity, independence, strengthened self-control, etc. A number of factors that determined the positive dynamics were identified and described in detail: providing an accessible method of communication, an individual approach to organizing classes, to the formation of a repertoire, thoughtful organization of interaction between participants, spatiotemporal organization of the environment, diversity of musical and behavioral repertoire.

Conclusions. Music classes, conducted on the basis of individual and environmental approaches using Alternative Augmentative Communication, allow teenagers with developmental disabilities to be included in the process of general musical activity and have a positive impact on the development of behavior regulation capabilities, increased activity and independence.

Keywords: adolescents with developmental disorders; disabilities; independence; self-regulation; musical activity; Alternative Augmentative Communication (AAC); environmental approach; spatiotemporal organization of the environment

Funding: The article was produced with the financial support of the Sberbank Charitable Foundation “Investment in the future” on providing a targeted grant as part of the implementation of the charity program “Inclusive Environment” dated October 05, 2021

For citation: Konstantinova I.S. Development of the Independence and Self-Regulation in Music Sessions for Adolescents with Developmental Disabilities. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2024. Vol. 22, no. 2, pp. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220205> (In Russian, abstract in English).

Введение

Взросление ребенка с нарушением развития — процесс, вызывающий обоснованную тревогу у родителей. Постепенно задачи, которые ставили и с той или иной степенью успешности решали по отношению к детям дошкольного и младшего школьного возраста, теряют свою актуальность. С другой стороны, и приемы работы, и модели отношений, адекватные в работе с детьми, перестают отвечать потребностям и возможностям подростка. Очевидно, что работа с особыми подростками должна отличаться от работы с детьми, более подробно освещенной в литературе [1; 6].

Региональная благотворительная общественная организация Центр лечебной педагогики (ЦЛП) уже более 30 лет работает с семьями, в которых воспитываются дети с ОВЗ. Спектр нарушений, с которыми обращаются родители, чрезвычайно широк: это нарушения эмоционально-волевой, сенсомоторной и познавательной сфер, многие дети имеют также соматические проблемы. В самом начале своего существования — в 90-е годы прошлого столетия — коллектив центра поставил задачу ответить на актуальный запрос. В то время, несмотря на существующую систему коррекционного образования, некоторые группы детей оказывались без помощи. В первую очередь это были дети:

— с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта;

- с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- с множественными нарушениями развития.

Такие дети зачастую вообще не получали ни дошкольного, ни школьного образования. В настоящее время созданы и успешно работают большое количество разнообразных центров, групп, коррекционных классов и т.д., и большинство наших воспитанников получили реальную возможность ходить в детский сад или в школу. Тем не менее, специфика нашего контингента сохраняется: на занятия в ЦЛП по-прежнему ходят дети с нарушениями сенсомоторной, эмоционально-волевой и познавательной сфер, в том числе сочетанными и нередко достаточно тяжелыми [10].

Одним из важных достижений центра стала разработанная система подготовки таких детей к обучению в школе. После посещения группы подготовки к школе в течение одного или двух лет все дети поступают в школы. Важно отметить, что, несмотря на имеющиеся нарушения поведения, взаимодействия, адаптации и коммуникации, наши выпускники учатся в классе, хотя еще несколько лет назад большинству из них настоятельно рекомендовали бы индивидуальное или домашнее обучение.

Успешно выпустив несколько групп, мы столкнулись с новой проблемой: прекращение коррекционных занятий приводит к ухудшению психологического состояния ребенка, замедлению динамики его развития, а в некоторых сферах — и к регрессу. К сожалению, школа, даже если она успешно решает образовательные задачи, не в состоянии охватить весь спектр потребностей ребенка с ОВЗ. К нам стали обращаться родители выпускников с запросом на психологическую помощь и поддержку школьного обучения. Также их волновало будущее детей, поскольку даже успешное окончание школы не гарантировало вырастающим детям никакой перспективы — дальнейшего обучения, освоения профессии и трудоустройства. Стало очевидно, что необходимо снова предложить участникам разнообразные занятия.

Цель проведенной работы — проанализировать вклад музыкальных занятий в развитие саморегуляции и самостоятельности у подростков с ОВЗ, посещавших группу предпрофессиональной ориентации и социализации в ЦЛП, а также определить факторы, обуславливающие успешность психолого-педагогической деятельности.

Материалы и методы

Одним из подходов, на которых основана работа в ЦЛП, является средовой подход. На занятиях специалисты создают для детей различные развивающие среды, для адаптации и успешной активности в которых у ребенка еще недостаточно собственных адаптивных механизмов, но с помощью различных

опор он все же способен справиться со стоящими перед ним задачами и связанным с этим напряжением. При этом у ребенка формируются соответствующие механизмы регуляции поведения и эмоционального состояния. Развивающие среды чередуются с комфортными, — напряжение здесь минимально, ребенок успешно и без усилий участвует в предлагаемых видах деятельности, и это создает предпосылки для постепенного освоения все более сложных развивающих сред [10].

Группа предпрофессиональной ориентации и социализации для подростков с нарушениями развития

В группу включили подростков, ранее посещавших группы ЦЛП для дошкольников, а также включили вновь пришедших в центр детей с ОВЗ, родителей которых тревожило их будущее [5; 12]. В течение года в группе занимались 11 участников в возрасте от 10-ти до 15-ти лет с разными диагнозами: ДЦП, РАС, синдром Дауна, синдром Мартина-Белл, психопатоподобный синдром, умственная отсталость, лейкоз и др. Двое участников имели длительный опыт проживания в интернате.

При формировании группы специалисты ЦЛП старались ответить на запрос со стороны родителей и предложить помощь всем, кто за ней обратился, соблюдая принципы лечебной педагогики [10]:

— Образование — фундаментальная потребность каждого ребенка.

— Интеграция — базовый принцип организации образовательного пространства.

В соответствии с этими принципами в 2020 году создана группа, в которой занимались дети с разными нарушениями, разными возможностями и особенностями, — и им были предложены разные варианты обучения, в том числе помощь в усвоения школьного материала.

Ведущие группы ставили цели:

— поддержка семей выпускников центра школьного возраста;

— предпрофессиональная подготовка и социализация подростков.

Решались следующие задачи:

— адаптация в группе;

— стимуляция общения со сверстниками и взрослыми;

— знакомство с различными видами деятельности, поиск деятельности, которая, возможно, впоследствии станет профессией;

— стимуляция развития сенсомоторной, эмоционально-волевой, познавательной сфер;

— поддержка родителей, создание родительской группы.

Организация занятий

Для каждого подростка было составлено индивидуальное расписание, в котором предусматривались

групповые и индивидуальные занятия. В групповой форме проводились приветственный круг, мастерские (кулинарная и папье-маше), спортивные игры, чаепитие, музыкальные занятия. Индивидуальные занятия проводили: логопед, дефектолог, нейропсихолог, преподаватель математики, специалист по сенсорной интеграции и др.

Дважды в год проводилась оценка состояния участников: специалисты заполняли форму, составленную на основе «Portage Guide to Early Education» [17], оценивали сформированность навыков самостоятельности по адаптированной шкале I.C.A.N. [13]. Также проводилось нейропсихологическое и логопедическое обследование.

В своей работе специалисты соблюдали важные правила [10]:

– Согласованность действий родителей и специалистов.

Происходящее на занятиях обсуждалось с родителями, педагоги показывали им видеофрагменты, чтобы они могли поддержать усилия специалистов, предложить ребенку похожие виды деятельности или способы взаимодействия.

– Уважение достоинства ребенка.

Условием взаимодействия специалистов с подростками было наличие эмоционального контакта, который позволял вступить в диалог, даже несмотря на выраженные трудности коммуникации (некоторые участники не использовали для общения речь, другие демонстрировали протест против любых предложений, кто-то, формально присутствуя на занятии, не мог включиться в предложенную деятельность, и только помощь индивидуального сопровождающего позволяла обеспечить участие в занятии) [6].

– Ребенок нуждается не в мероприятиях, а в регулярных занятиях.

Известно, что при многих видах нарушений развития для ребенка оказывается затруднено освоение нового навыка и перенос его в новую ситуацию [1; 7; 8; 15]. Обычному ребенку достаточно посетить интересный мастер-класс или посмотреть обучающий видеоролик, чтобы начать осваивать новое дело. Воспитанникам группы ЦЛП необходимо многократное повторение одних и тех же действий, чтобы начать активно и сознательно участвовать в предлагаемом занятии или деле. Поэтому педагоги не стремились к частой смене материала и темы и в течение нескольких занятий, иногда и нескольких месяцев, предлагали одну и ту же деятельность. В то же время для некоторых детей требовалось вносить в занятие разнообразие, чтобы сохранить к нему интерес.

– Ребенку с нарушением развития необходимо больше времени, чем обычно.

Многие дети с ОВЗ отличаются замедленной реакцией на события, стимулы, речь и др. Даже в случае СДВГ, когда ребенок быстро двигается, хватается все попавшееся на глаза, можно заметить, что эмоциональная реакция, понимание происходящего наступают не сразу; также с запозданием ребенок может перейти от импульсивных действий к сознательному участию в игре или к выполнению задания. Дети с другими нарушениями зачастую имеют низкий темп реагирования: дети с ДЦП, как правило, и двигаются, и отвечают медленнее, чем их сверстники. То же отмечается и у детей с нарушениями интеллекта [15] и с РАС [1], хотя двигательная и речевая активность у них также может быть парадоксально высокой. В то же время дети живут и вынуждены действовать в очень быстром для них мире, взрослые далеко не всегда могут дождаться реакции, ответа, включения. Нередко именно такое несоответствие темпов становится причиной того, что ребенок неуспешен даже в потенциально доступных ему видах деятельности, и само задание (и даже игра) не вызывает у него интереса. На занятиях группы каждому участнику стимулы предъявлялись дозированно и в оптимальном темпе. Те, кто быстро истощался, могли закончить занятие раньше остальных и пойти отдыхать. Остальным подросткам давалось достаточно времени, чтобы сориентироваться в происходящем, осознать предлагаемое педагогами, принять решение включиться в дело, затем успешно его завершить и увидеть результат.

– Самостоятельность — один из важных показателей взросления.

Каждому подростку, даже имеющему выраженные ограничения активности, ведущие подбирали форму и вид деятельности, в которой он мог бы действовать сам. Для мальчика с тяжелой формой ДЦП подбирали позу, которая бы не провоцировала гиперкинезы, а также специальное оборудование: планшет с крупными кнопками, видеокамеру с жестко закрепленным штативом и т.д. Для участников, не владеющих устной речью, подбирали средства альтернативной коммуникации — карточки, коммуникатор [14]. Благодаря использованию таких средств подростки получали возможность делать сознательный выбор, выражать к этому собственное отношение, выполнять запланированное, увидеть результат, что повышало мотивацию к дальнейшему участию в деятельности и способствовало взрослению [11]. Для того чтобы подросток с ограниченными возможностями включился в ранее недоступную ему деятельность, недостаточно просто предложить ему новое техническое средство реабилитации (ТСР) или средство АДК, — необходима длительная работа по формированию новых умений и включению их в повседневную жизнь. Это происходило на групповых и индивидуальных занятиях, а также в процессе взаимодействия специалистов и родителей участников. Благодаря проводимой работе у подростков не только появлялись новые возможности, также менялось и их отношение к себе, к своей роли в семье и в группе. Появление определенной степени автономии позволяло подростку, который раньше полностью зависел от окружающих, делать что-то самостоятельно и — что особенно ценно — делать что-то для других.

— Важный показатель взросления — взрослые виды деятельности и репертуар. В силу имеющихся нарушений многие наши воспитанники демонстрировали инфантильность в разных сферах — в выборе игр, поведении, проявляли несамостоятельность. Чтобы сформировать контакт и доверие, ведущие сначала удовлетворяли их потребности в детских игрушках и занятиях, однако решали задачу показать им новые возможности, интересные и более взрослые дела.

Задачи, которые педагоги решают на музыкальном занятии, — освоение подросткового репертуара, усиление инициативы, формирование у участников способности делать сознательный выбор, включаться в деятельность, которая разворачивается в настоящий момент, действовать в соответствии с правилами, учитывать интересы других участников.

Музыкальное занятие

О важной роли музыки в развитии речи, внимания, координации движений и др. можно прочесть в специальной литературе [9; 16; 18; 19; 20]. В подростковом возрасте многие цели, важные для детей раннего и дошкольного возраста, теряют свою актуальность и уступают место более соответствующим возрасту. Значительно реже проводится работа по стимуляции речи или развитию игровой деятельности. Более актуальна для подростка подготовка ко взрослой жизни, включающая задачи развития самостоятельности, навыков саморегуляции, коммуникации и др. Эти задачи решались в группе также и на еженедельных регулярных музыкальных занятиях, сразу после чаепития. Поскольку многие родители сообщали об интересе детей к музыке и песням, педагоги группы предположили, что такое занятие станет приятным завершением дня. Однако первые же занятия выявили существенные трудности:

Организация пространства

Самое первое занятие провели в игровой комнате, предварительно убрав игрушки, сознательно отказавшись от оборудованного для дошкольников музыкального зала [2]. В игровую принесли музыкальные инструменты, поскольку в ней проходила большая часть занятий группы, и подростки привыкли к помещению. Важным фактором, обусловившим выбор, также стали трудности перемещения подростков с ДЦП.

Но выяснилось, что условия игровой комнаты не позволяют проводить музыкальное занятие, т.к. предметная среда провоцирует на определенное поведение — знакомую с детства игру, — и не способствует пению и слушанию песен и музыки. Последующие занятия были перенесены в холл, изначально не приспособленный для проведения занятий. Игровая комната располагалась рядом, доступ в нее был открыт, и подростки могли свободно перемещаться из одного помещения в другое. Многие участники отдали предпочтение музыкальному занятию, по собственной

инициативе приходя и выбирая удобное место ближе или дальше от ведущего.

Структура занятия

Подростки, которые раньше занимались в центре, имели длительный и успешный опыт участия в разных занятиях, в том числе музыкальных. Занятия для дошкольников отличаются четкой структурой, ведущий действует директивно, а сопровождающие помогают детям включиться и активно участвовать в играх, пении и др. [9]. Для детей подросткового возраста была создана другая структура, более свободная, предполагающая инициативу, свободный выбор. Поэтому от традиционного для дошкольных групп использования блоков песен с музыкальными инструментами, музыкальных игр с правилами, танцев отказались, и занятия строились в более гибкой, смешанной форме. В свободном доступе находилась коробка с шумовыми музыкальными инструментами, и участники могли подыгрывать любой песне, а также танцевать, подпевать или просто слушать.

Песни, звучавшие на занятии, и их порядок определяли в первую очередь сами участники, хотя и взрослые имели право голоса. Если в течение долгого времени (больше минуты) ничего не заказывали, песню объявлял ведущий. Таким образом, структура занятия была свободной и менялась в зависимости от состава группы, их настроения, последних впечатлений.

Репертуар

Важная задача, решаемая на музыкальном занятии, — освоение подростками нового репертуара. Песни должны быть не только привлекательны для участников, но и соответствовать паспортному возрасту. Известно, что многие дети с ОВЗ с трудом осваивают новый опыт, держатся за знакомое, хорошо освоенное [1; 8]. Многие участники, формально уже довольно взрослые, по-прежнему предпочитали те песни, с которыми познакомились в раннем и дошкольном детстве, — из детских мультфильмов, репертуара музыкальных занятий в группе для дошкольников. Такие песни поначалу входили в репертуар, и для них были распечатаны картинки. Однако постепенно их убрали из доступного набора, заменяя новыми, если они так же вызывали отклик.

Были выделены основания, по которым песня может вызвать интерес у подростка, и педагоги учитывали их при выборе новых песен:

1. *Знакомая, давно любимая песня.* Это могли быть и детские песни, которые входили в репертуар группы на короткое время, но были и достаточно «взрослые», которые включались надолго. Так например, мальчик с тяжелыми нарушениями поведения, агрессией однажды зашел на занятие и попросил ведущего спеть песню «Диких Гитар», отвечающую его актуальному состоянию, — мы включили ее в репертуар, и он, зная, что может услышать любимую песню и потанцевать под нее, стал иногда приходить

на музыкальное занятие, от которого раньше категорически отказывался.

2. *Привлекательная тема.* Дети с ОВЗ могут долго фиксироваться на определенной тематике, соответствующих ей образах, впечатлениях. Вне зависимости от эстетических качеств песни или картины, она может нравиться потому, что в ней присутствует любимый персонаж. Зная предпочтения подростков, педагоги выбрали несколько таких тем: метро, машины, географические объекты, костер — и подобрали подходящие песни.

3. *Соответствие доступной активности.* Как известно, детей привлекает возможность пошуметь, например, постучать в барабан. Обычно их просят вести себя тихо и не мешать окружающим. Чтобы не создавать ситуации неуспеха, а, напротив, продемонстрировать готовность принятия, в группе сопровождали подобную игру соответствующими бодрими песнями. Некоторые подростки на музыкальном занятии могли присоединиться к остальным, несмотря на крайне ограниченные возможности: например, дети, не пользующиеся речью, могли, тем не менее, подпевать простые слова, слоги или звукоподражания. Для них подбирались подходящие песни со «словами»: распевами «а-а-а», «бом-бом» и др.

Сформированный таким образом репертуар оказался достаточно разнообразным: участники могли подпевать, двигаться и подыгрывать на музыкальном инструменте. У каждого участника в репертуаре была любимая песня, что повышало мотивацию к занятиям.

Коммуникация

Поскольку в группе были и свободно говорящие подростки, и имеющие тяжелые нарушения речи, это учитывалось на музыкальных занятиях [3; 4]. Говорящие подростки заказывали свои любимые песни, что нередко ставило ведущего в тупик: оказывалось, что песня отсутствует в репертуаре. Но, как правило, ребята легко принимали отказ при обещании спеть эту песню в следующий раз.

Если же подросток не мог озвучить свое желание, приходилось выяснять его предпочтения. Так, о любимых песнях рассказывали родители, педагоги, которые узнавали о них на занятиях. Иногда ведущие группы слышали, как подросток напевает какой-то мотив, и догадывались, какую песню он будет рад услышать.

Все песни, включенные в постоянный репертуар, обозначались картинками, и подростки, использовавшие коммуникативные планшеты, пополняли свои наборы карточек [14]. Таким образом, они могли выбрать и заказать любую песню из набора и нередко не ограничивались своими любимыми, а могли попросить спеть что-то, что раньше заказывали другие. Также распечатывались тексты песен, чтобы читающие подростки и взрослые могли подпевать. На занятии в мастерской папье-маше изготовили «песенники»: подростки собирали по порядку пронумерованные листы с распечатанными текстами и картинками, скрепляли

степлером, — это служило подготовкой к предстоящему музыкальному занятию.

Результаты и обсуждение

В течение года подростки регулярно посещали занятия. Все они показали положительную динамику в адаптации, взаимодействии со сверстниками и взрослыми, в расширении познавательных возможностей, развитии способностей регуляции поведения.

Конечно, невозможно оценить вклад того или иного занятия в эти достижения, в каждом случае виден результат комплексного воздействия. Проанализировав изменения, произошедшие на музыкальных занятиях, педагоги и родители отмечали следующие:

— все подростки стали по собственной инициативе приходиться на музыкальные занятия, несмотря на существующие альтернативы;

— каждый подросток стал проявлять активность, участвовать в занятии хотя бы фрагментарно, во время исполнения его любимой песни;

— все участники приняли правила, структуру занятия и строили свое поведение в соответствии с ними, что позволило говорить о развитии возможностей саморегуляции;

— у подростков расширился репертуар любимых песен, они стали более гибкими в выборе песни, более терпимыми к звучанию не самых для них привлекательных.

При этом подросткам оказывалась необходимая помощь: рядом с некоторыми постоянно находился сопровождающий, который напоминал о коммуникативном альбоме, помогал взять карточку и показать ее ведущему или — что было актуально для других — удержаться от импульсивного действия, в т.ч. от попытки убежать, помогал обратить внимание на то, что скоро появится возможность попросить любимую песню. В течение года у подростков наблюдались рост самостоятельности и постепенное уменьшение потребности в помощи, хотя полностью от нее отказаться многие не смогли до сих пор.

Факторы, влияющие на результативность музыкального занятия

Проведенный анализ позволяет выделить ряд факторов, обусловивших позитивные изменения у участников группы, регулярно посещавших музыкальные занятия:

Индивидуальный подход к организации занятия, формированию репертуара и взаимодействию между участниками занятия. Он позволил выявить предпочтения каждого подростка и создать условия для активного участия в общем процессе. Занятие строилось таким образом, чтобы каждый имел возможность проявить доступную ему активность, а также влиять на ход занятия, предлагать песни и даже пропускать часть занятия.

Продуманная пространственно-временная организация среды. Отсутствие отвлекающих предметов позволяло включиться в занятие подросткам, которые испытывали трудности организации внимания и регуляции поведения. Временная структура задавалась при помощи визуальных опор — картинок и текстов песен. Благодаря этому участники могли видеть ближайшую последовательность из 1–2 событий, прогнозировать их развитие и подстраивать к нему собственное поведение.

Разнообразие репертуара — как музыкального, так и поведенческого. Среди исполняемых песен каждый мог найти привлекательную, к которой хотелось присоединиться. Виды деятельности, сопровождающие пение, включали как относительно сложные, так и доступные, причем для разных подростков сложности могли быть связаны с разными аспектами: нарушения речи обуславливали трудности пения; проблемы сенсомоторной сферы ограничивали участие в танце и предъявляли особые требования к выбору музыкального инструмента и пр.

Доступная коммуникация с использованием картинок. Очевидно, что использование средств АДК расширило возможности подростков с грубыми нару-

шениями речи, позволив им проявлять собственную активность в выборе песен. Но и участникам, свободно пользующимся речью, это также оказало помощь: они могли взаимодействовать с неговорящими подростками и понимать их сообщения. Кроме того, использование картинок помогало в организации поведения, прогнозировании событий, планировании собственных действий.

Выводы

Опыт, полученный педагогами на музыкальных занятиях группы подростков, позволяет заключить, что проводимая работа, опирающаяся на принципы лечебной педагогики, позволяет достигать положительных результатов в работе с участниками, имеющими самые разные нарушения развития.

Музыкальные занятия в рамках индивидуального и средового подхода с использованием средств АДК позволяют включать в процесс общей музыкальной деятельности подростков с ОВЗ и оказывают позитивное влияние на развитие возможностей регуляции поведения, рост активности и самостоятельности. ■

ПРИЛОЖЕНИЕ

Факторы, обусловившие выбор песни и включение ее в постоянный репертуар

	Содержание, образ	Знакомая, любимая песня	Простота пения	Возможность движения
Б. Окуджава «Метро»	+			
Г. Гладков, Ю. Энтин «Песня Трубадура»		+	+	
В. Шаинский, Ю. Энтин «Чунга-Чанга»		+		+
Ю. Шевчук «Что такое осень?»	+			+
Г. Гладков, В. Луговой «Песня Диких Гитар»	+	+		+
В. Цой «Звезда по имени Солнце»		+		
А. Макаревич «Костер»	+			
А. Пугачева, О. Милявский «Папа купил автомобиль»	+		+	+
С. Маврин, В. Кипелов, М. Пушкина «Я свободен»		+	+	
А. Рыбников, Ю. Ким «Песня Красной Шапочки»		+	+	+
Е. Крылатов, Ю. Энтин «Крылатые качели»		+		+
М. Дунаевский, Ю. Ряшенцев «Песня Арамиса»			+	
С. Никитин, Д. Сухарев «Бричмулла»	+	+		
К. Андерсон-Лопес, Р. Лопес «Вновь за горизонт»		+		
К. Андерсон-Лопес, Р. Лопес «Баллада о реке Ахтохаллэн»		+		
А. Алябьев, И. Козлов «Вечерний звон»			+	
А. Островский, Л. Ошанин «Солнечный круг»		+	+	
А. Зацепин, Л. Дербенев «Песенка о медведях»	+		+	
А. Суханов, О. Дриз «Зеленая карета»		+		
Е. Хавтан, В. Сюткин «Московский бит»	+			+
Д. Тухманов, В. Харитонов «Мой адрес — Советский Союз»		+		+

Литература

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / отв. ред. О.С. Никольская. Москва: Юрайт, 2022. 295 с. ISBN 978-5-534-15647-8.
2. Боголюбова-Кузнецова Д.В., Каздым Ю.И., Караневская О.В. и др. Влияние организации игровой среды на успешность коммуникации в группе детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 4. С. 43–51. DOI:10.17759/autdd.2023210405
3. Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Использование диагностического инструмента «Матрица коммуникации» в работе с ребенком с тяжелой осложненной формой аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2024. Т. 22. № 1. С. 58–67. DOI:10.17759/autdd.2024220108
4. Гнеденко Я.С., Караневская О.В. Влияние использования альтернативной и дополнительной коммуникации на смягчение поведенческих трудностей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 65–79. DOI:10.17759/autdd.2022200307
5. Гнеденко Я.С., Крюков Е.Ф. Подростки с нарушениями психического развития: Валидизированное исследование // Образовательная политика. 2022. № 3. С. 95–104. DOI:10.22394/2078-838X-2022-3-95-104
6. Грин Р. Затерянные в школе: Как помочь ребенку с поведенческими трудностями не выпасть из школьной жизни. Москва: Теревинф, 2024. 352 с. ISBN 978-5-42-120763-4.
7. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Москва: Теревинф, 2018. 512 с. ISBN 978-5-4212-0148-9.
8. Дронова С.А. Развитие социально-бытовых навыков как основа для формирования навыков адаптации у молодых людей с особенностями развития // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: научно-практический сборник: Вып. 12. Москва: Теревинф, 2021. С. 350–357.
9. Константинова И.С. К вопросу о вкладе музыкальной терапии в помощь детям со сложными нарушениями развития // Дефектология. 2009. № 2. С. 3–11.
10. Константинова И.С. Центр лечебной педагогики – модель организации // Модели лучших практик в сфере социализации, реабилитации, образования детей и взрослых с нарушениями развития: [сборник]. Москва: Теревинф, 2018. С. 18–38.
11. Костин И.А. Как помочь человеку с особенностями занять более взрослую психологическую позицию // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: научно-практический сборник: Вып. 12. Москва: Теревинф, 2021. С. 43–49.
12. Мальцева Н.А., Мельникова Д.А., Шведовский Е.Ф. Комплексная программа развития навыков самостоятельности подростков с психическими нарушениями: Первый этап пилотного исследования // Ценность каждого. Жизнь человека с психическими нарушениями: сопровождение, жизнеустройство, социальная интеграция: Материалы III Научно-практической конференции с международным участием (13–14 июня 2023 года, Москва). Москва: Теревинф, 2023. С. 164–170. ISBN 978-5-4212-0672-9. DOI:10.61157/978-5-4212-0676-7-2023-164-170
13. ОНСАМ: оценка навыков самостоятельности: Модификация шкалы I.C.A.N. Академии «Со-единение» [Электронный ресурс] / Школа Перкинс. [Москва], 2020. 58 с. URL: <https://www.deafblindacademy.ru/lib/7-razvivaayushchie-posobiya/124-adaptatsiya-shkaly-i-c-a-n-shkoly-perkins> (дата обращения: 14.05.2024).
14. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
15. Шаргородская Л.В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях // Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации / сост. И.С. Константинова, М.С. Дименштейн. Москва: Теревинф, 2020. С. 363–405.
16. Freitas C., Fernandez-Company J.F., Pita M.F. et al. Music therapy for adolescents with psychiatric disorders: An overview // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2022. Vol. 27. № 3. Pp. 895–910. DOI:10.1177/13591045221079161
17. Liu X., Wang X.-M., Ge J.-J. et al. Effects of the portage early education program on Chinese children with global developmental delay // Medicine (United States). 2018. Vol. 97. № 41. Article № e12202. 6 p. DOI:10.1097/MD.00000000000012202
18. Porter S., McConnell T., McLaughlin K. et al. Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial // The Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2017. Vol. 58. № 5. Pp. 586–594. DOI:10.1111/jcpp.12656
19. Romano M., Archambault K., Garel P. et al. Music interventions with children, adolescents and emerging adults in mental health settings: a scoping review // Arts & Health. 2024. Vol. 16. № 1. Pp. 89–109. DOI:10.1080/17533015.2023.2243288
20. Tervo J. Music Therapy for Adolescents // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2001. Vol. 6. № 1. Pp. 79–91. DOI:10.1177/1359104501006001007

References

1. Nikol'skaya O.S. (ed.) *Autizm i rasstroistva autisticheskogo spektra: diagnostika i korrektsionnaya pomoshch': uchebnik dlya vuzov* [Autism and autism spectrum disorders: diagnosis and correctional support: higher education textbook]. Moscow: Publ. Yurait, 2022. 295 p. ISBN 978-5-534-15647-8. (In Russ.)
2. Bogolyubova-Kuznetsova D.V., Kazdym Yu.I., Karanevskaya O.V. et al. Influence of Environmental Factors in the Activities of the Playgroup on Communicational Performance of Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i*

- narusheniya razvitiya* = *Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 4, pp. 43–51. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2023210405
3. Vetrova M.A., Vetrov A.O., Migachev A.S. The Using of the Diagnostic Tool “Communication Matrix” in Working with a Child with Severe Multiple Form of Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya* = *Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2024, vol. 22, no. 1, pp. 58–67. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2024220108
 4. Gnedenko Ya.S., Karanevskaya O.V. Augmentative and Alternative Communication and Alleviating of the Behavioral Difficulties of Adolescents with Severe Multiple Developmental and Behavioral Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya* = *Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 65–79. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2022200307
 5. Gnedenko Ya.S., Kryukov E.F. Podrostki s narusheniyami psikhicheskogo razvitiya: Validizirovanoe issledovanie [Adolescents with developmental disabilities: A validated study]. *Obrazovatel'naya politika* = [Educational Policy], 2022, no. 3, pp. 95–104. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.22394/2078-838X-2022-3-95-104
 6. Greene R.W. Zatoryannye v shkole: Kak pomoch' rebenku s povedencheskimi trudnostyami ne vypast' iz shkol'noi zhizni [Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them]. Moscow: Publ. Terevinf, 2024. 352 p. ISBN 978-5-42-120763-4. (Transl. into Russ. from Engl.)
 7. Greenspan S., Wieder S. Na ty s autizmom: Ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 512 p. ISBN 978-5-4212-0148-9. (Transl. into Russ. from Engl.)
 8. Dronova S.A. Razvitie sotsial'no-bytovykh navykov kak osnova dlya formirovaniya navykov adaptatsii u molodykh lyudei s osobennostyami razvitiya [Development of social and household skills as a basis for forming adaptation skills in young adults with developmental disabilities]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: nauchno-prakticheskii sbornik: Vyp. 12* [Special child: Research and ways of support: Research and practice almanac]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 350–357. (In Russ.)
 9. Konstantinova I.S. K voprosu o vklade muzykal'noi terapii v pomoshch' detyam so slozhnymi narusheniyami razvitiya [On the question of music therapy's contribution into support for children with complex developmental disabilities]. *Defektologiya* = *Defectology*, 2009, no. 2, pp. 3–11. (In Russ.)
 10. Konstantinova I.S. Tsentr lechebnoi pedagogiki – model' organizatsii [Center for Curative Pedagogics – organization model]. In *Modeli luchshikh praktik v sfere sotsializatsii, reabilitatsii, obrazovaniya detei i vzroslykh s narusheniyami razvitiya: [sbornik]* [Best practice models in the areas of socialization, rehabilitation, education for children and adults with developmental disabilities: collected works]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. Pp. 18–38. (In Russ.)
 11. Kostin I.A. Kak pomoch' cheloveku s osobennostyami zanyat' bolee vzroslyuyu psikhologicheskuyu pozitsiyu [How to help a person with a disability attain a more mature psychological stance]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: nauchno-prakticheskii sbornik: Vyp. 12* [Special child: Research and ways of support: Research and practice almanac]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 43–49. (In Russ.)
 12. Mal'tseva N.A., Mel'nikova D.A., Shvedovskii E.F. Kompleksnaya programma razvitiya navykov samostoyatel'nosti podrostkov s psikhicheskimi narusheniyami: Pervyi etap pilotnogo issledovaniya [A Comprehensive Program for the Development of Independence Skills in Adolescents with Mental Disorders: Pilot Study]. In *Tsennost' kazhdogo. Zhizn' cheloveka s psikhicheskimi narusheniyami: soprovozhdenie, zhizneustroistvo, sotsial'naya integratsiya: Materialy III Nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (13–14 iyunya 2023 goda, Moskva)* [The Value of Everyone. The Life of a Person with Mental Disorder: Support, Life Arrangements, Social Integration: Proceedings of III Research-to-Practice Conference with International Participation (13–14 June 2023, Moscow, Russia)]. Moscow: Publ. Terevinf, 2023. Pp. 164–170. ISBN 978-5-4212-0672-9. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.61157/978-5-4212-0676-7-2023-164-170
 13. ONSAM: otsenka navykov samostoyatel'nosti: Modifikatsiya shkaly I.C.A.N. Akademii “So-edinenie” [ONSAM: evaluating self-sufficiency skills: Modification of the I.C.A.N. scale by the “So-edinenie” Academy] [Web resource] / Perkins School for the Blind. [Moscow], 2020. 58 p. URL: <https://www.deafblindacademy.ru/lib/7-razvivayushchie-pособiya/124-adaptatsiya-shkaly-i-c-a-n-shkoly-perkins> (Accessed 14.05.2024). (In Russ.)
 14. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0. (In Russ.)
 15. Shargorodskaya L.V. Formirovanie i razvitie predmetno-prakticheskoi deyatel'nosti na individual'nykh zanyatiyakh [Forming and developing object-practical activity at individual sessions]. In *Konstantinova I.S., Dimenshtein M.S. (comps.) Lechebnaya pedagogika: bazovye podkhody i prakticheskie rekomendatsii* [Curative pedagogics: basic approaches and practical recommendations]. Moscow: Publ. Terevinf, 2020. Pp. 363–405. (In Russ.)
 16. Freitas C., Fernandez-Company J.F., Pita M.F. et al. Music therapy for adolescents with psychiatric disorders: An overview. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 895–910. DOI:10.1177/13591045221079161
 17. Liu X., Wang X.-M., Ge J.-J. et al. Effects of the portage early education program on Chinese children with global developmental delay. *Medicine (United States)*, 2018, vol. 97, no. 41, article no. e12202. 6 p. DOI:10.1097/MD.00000000000012202
 18. Porter S., McConnell T., McLaughlin K. et al. Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, vol. 58, no. 5, pp. 586–594. DOI:10.1111/jcpp.12656

19. Romano M., Archambault K., Garel P. et al. Music interventions with children, adolescents and emerging adults in mental health settings: a scoping review. *Arts & Health*, 2024, vol. 16. no. 1. Pp. 89–109. DOI:10.1080/17533015.2023.2243288
20. Tervo J. Music Therapy for Adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2001, vol. 6, no. 1, pp. 79–91. DOI:10.1177/1359104501006001007

Информация об авторах

Константинова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Information about the authors

Irina S. Konstantinova, PhD in Psychology, psychologist of Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Получена 07.05.2024

Received 07.05.2024

Принята в печать 20.06.2024

Accepted 20.06.2024